



Linee guida per l'implementazione dell'idea

APPRENDIMENTO AUTONOMO E TUTORING

per Indire, a cura di

Alessandra Anichini
Francesca Caprino
Federico Longo
Raimonda Morani
Laura Parigi
Concetta Russo

a cura della scuola capofila

**IC "Centro Storico-Pestalozzi" - Firenze (Matteo Bianchini,
Stefano Dogliani, Valentina Giovannini, Cristina Lorimer)**

VERSIONE 1.0 (2017)

Copyright © Indire 2017. Tutti i diritti riservati.

“Avanguardie educative”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Apprendimento autonomo e tutoring”*
versione 1.0 [2017] - ISBN 978-88-99456-46-7

Coordinamento editoriale

Gabriele D’Anna

sito avanguardieeducative.indire.it

piattaforma community innovazione.indire.it/avanguardieeducative/index.php

- per informazioni di carattere generale (eventi in calendario, modalità di adesione, proposta di nuove esperienze di innovazione, ecc.) scrivere a ae@indire.it.
- per dubbi e chiarimenti sul percorso di assistenza/coaching, reperimento documenti, compilazione del *Piano di Adozione*, uso degli strumenti del gruppo di lavoro, ecc. scrivere a ae.help@indire.it.
- per problemi tecnici (accesso all’ambiente della community, dati del proprio profilo, malfunzionamento della piattaforma, ecc.) scrivere a ae.registrazioni@indire.it.

Nel messaggio occorre specificare i propri dati anagrafici (nome, cognome, codice fiscale) e il codice meccanografico della scuola di riferimento, precisando se si tratta di scuola adottante o scuola capofila.

Avvertenze

Questo è un documento di lavoro interno condiviso tra il gruppo di ricercatori Indire e i referenti delle scuole capofila delle “Avanguardie educative” e relativo all’idea “Apprendimento autonomo e tutoring”. Il documento non coincide con quello presente nella piattaforma: trattandosi di un lavoro in costante evoluzione, quest’ultima raccoglie prodotti multimediali, rappresentazioni di esperienze/pratiche didattiche in corso nelle scuole e ogni altro contributo utile alla trasferibilità e contaminazione delle idee tra le scuole del Movimento “Avanguardie educative”. Tabelle e schemi presenti in queste *Linee guida* provengono dagli stessi curatori. Le liberatorie sono state acquisite alla fonte; Indire ringrazia per la collaborazione e la disponibilità dimostrate.

Nomi di progetti e di programmi citati nel testo sono di proprietà delle rispettive società o istituzioni anche se non seguiti dai simboli ©, ® o ™.

Come citare questo documento

Anichini, A., Caprino, F., Longo, F., Morani, R., Parigi, L., Russo, C. et al. (a cura di), “Avanguardie educative”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Apprendimento autonomo e tutoring”*, versione 1.0 [2017], Indire, Firenze, 2017.

Indire

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)

indire.it - info@indire.it

Indice

Introduzione 4

1. L'apprendimento autonomo 5

- 1.1. Come nasce l'apprendimento autonomo 5
- 1.2. L'apprendimento autonomo oggi 5
- 1.3. Il profilo dello studente 6
- 1.4. Il profilo del docente 7
- 1.5. Il curriculum e gli strumenti 7

2. Apprendimento cooperativo e pratiche di tutoring 8

- 2.1. Come nascono apprendimento cooperativo e tutoring 8
 - 2.1.1. Conflitto cognitivo, zona prossimale di sviluppo, tutoring e apprendimento cooperativo 9
 - 2.1.2. Interiorizzazione, scaffolding e tutoring docente/studente 10
 - 2.1.3. Il mentor e il tutor 11
- 2.2. Apprendimento cooperativo e pratiche di tutoring oggi 11
- 2.3. Aspetti qualificanti del tutoring e dell'apprendimento cooperativo 12
- 2.4. Elementi caratterizzanti dell'apprendimento cooperativo: omogeneità/disomogeneità, competizione/collaborazione, motivazione intrinseca/motivazione estrinseca nei gruppi 14
- 2.5. Il profilo del docente 15
- 2.6. Il profilo dello studente 15
- 2.7. Curriculum e strumenti dell'apprendimento cooperativo e del peer tutoring: i modelli 16
- 2.8. Sviluppare abilità e competenze sociali a scuola 19
- 2.9. Aspetti organizzativi del tutoring e dell'apprendimento cooperativo 19

3. Apprendimento autonomo e pratiche di tutoring nell'esperienza "Scuola-Città Pestalozzi" 20

- 3.1. Introduzione 20
- 3.2. Apprendimento autonomo e tutoring a "Scuola-Città Pestalozzi" 21
- 3.3. Lavoro autonomo 22
 - 3.3.1. Come pianificare il lavoro autonomo 22
 - 3.3.2. Possibilità e variabili 24
 - 3.3.3. Il docente nel lavoro autonomo 26
 - 3.3.4. Organizzare il lavoro autonomo: istruzioni, materiali, cloud 26
 - 3.3.5. Gestione del gruppo, peer tutoring e peer collaboration 29
 - 3.3.6. Gli spazi per il lavoro autonomo 30
- 3.4. Il tutoring docente/studente 30
 - 3.4.1. Chi è e cosa fa il tutor 30
 - 3.4.2. Soluzioni organizzative 33
 - 3.4.3. Il *Quaderno del mio percorso* 34
- 3.5. Relazioni tra apprendimento autonomo e tutoring 34

Linee guida per l'implementazione dell'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" - v. 1.0 (2017)- ISBN 978-88-99456-46-7

- 3.5.1. Scenari di implementazione: lavoro autonomo e tutoring in orario extracurricolare 35
- 3.5.2. La formazione dei docenti 35
- 3.6. Alcuni punti di forza ed elementi problematici 36

- 4. Bibliografia e altre risorse 37**
- 4.1. Volumi, articoli, rapporti di ricerca 37
- 4.2. Video 44
- 4.3. “Una scuola a misura di adolescente”. Dal sito del collège “Clisthène” (Bordeaux, Francia) 45

Allegato - Scheda Idea “Apprendimento autonomo e tutoring”

Gruppo di lavoro sull’idea

IC “Centro Storico-Pestalozzi” - Firenze (DS: Carla Busconi; referenti incaricati: Matteo Bianchini, Monica De Micheli, Paola Gabbriellini, Valentina Giovannini, Cristina Lorimer, Anna Lucheroni, Roberta Milli, Marta Monnecchi, Paolo Scopetani)

INDIRE (Alessandra Anichini, Francesca Caprino, Federico Longo, Raimonda Morani, Laura Parigi, Concetta Russo)

Linee guida per l’implementazione dell’idea “Apprendimento autonomo e tutoring” - v. 1.0 (2017)- ISBN 978-88-99456-46-7

Introduzione

Questo documento è una scrittura a più mani che si avvale dei contributi dei ricercatori Indire impegnati nel progetto “Avanguardie educative”, e soprattutto delle esperienze delle scuole che hanno dato vita al Movimento.

“Avanguardie educative” è un Movimento dal basso aperto a tutte le scuole italiane. Questo Movimento è nato nell’ottobre 2014 dall’iniziativa di 22 “scuole fondatrici” che stanno sperimentando in Italia processi di trasformazione e innovazione.

Indire è promotore del Movimento: sostiene le scuole nel loro cammino di autonomia ed ha attivato una linea di ricerca specifica il cui primo risultato è rappresentato da queste *Linee guida*.

Questo documento riguarda “**Apprendimento autonomo e tutoring**”, una delle idee volte a promuovere la trasformazione del modello tradizionale di fare scuola; gli orizzonti di riferimento del Manifesto del Movimento ai quali, nello specifico, si richiama l’idea sono il n. 4 e il n. 6, ossia: *Riorganizzare il tempo del fare scuola e Investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda,...)*.

Il documento contiene indicazioni utili per i docenti che desiderano implementarla nelle loro scuole. Il lavoro è frutto delle esperienze di “Scuola-Città Pestalozzi” (“Scuola Laboratorio” dell’IC “Centro Storico-Pestalozzi”) di Firenze, che da anni sta sperimentando questa innovazione, coordinata e supportata per la parte scientifica da Indire. Mette in luce aspetti positivi ed eventuali criticità che si possono incontrare, consigli per risolverle sulla base di esperienze vissute e una descrizione attenta dei processi organizzativi, gestionali e didattici.

Il lavoro presenta un inquadramento teorico, l’esperienza del citato Istituto, una bibliografia di riferimento, una serie di indicazioni relative a risorse per approfondimenti oltre a un allegato, la *Scheda Idea* che illustra sinteticamente le peculiarità dell’idea ed elenca azioni e obiettivi indicati nel *Piano Nazionale Scuola Digitale* e nella legge 107 (la *Buona Scuola*) a lei riferentisi.

Il documento costituisce una base di partenza per l’impostazione di metodologie didattiche e processi organizzativi che vanno nella direzione di una scuola che cambia a misura delle competenze proprie della società della conoscenza e delle modalità oggi utilizzate per insegnarle e apprenderle.

Sarà continuamente aggiornato con il contributo delle scuole che aderiranno al Movimento, nell’ottica di diffondere il più possibile i processi d’innovazione attivi nella scuola italiana che, nonostante le difficoltà, è guardata a livello internazionale come una scuola di qualità.

Per la redazione delle *Linee guida* il gruppo di ricercatori di Indire si è avvalso di alcuni strumenti di ricerca:

- una visita di osservazione presso “Scuola-Città Pestalozzi” (dell’IC “Centro Storico-Pestalozzi”);
- un’intervista non strutturata alla Dirigente Scolastica;
- due interviste non strutturate a due docenti;
- un incontro in presenza con referenti dell’Istituto e altri docenti.

1. L'apprendimento autonomo

1.1. Come nasce l'apprendimento autonomo

Il costrutto di “apprendimento autonomo” (nella letteratura anglosassone definito *autonomous learning*) si è andato delineando nel corso del secolo scorso, sulla scorta degli approcci pedagogici attivi e della ricerca nell'ambito della psicologia dell'apprendimento.

Esso trova uno dei suoi più autorevoli fondamenti nella pedagogia montessoriana che del “fare da soli” fa il cardine della propria proposta educativa.

Montessori (1958), superando la visione ottocentesca del bambino come essere irrazionale e dominato dall'emotività, imposta infatti la sua azione educativa sull'indipendenza del soggetto che apprende e sulle sue innate capacità di sviluppo. Cambia, in questa visione, il ruolo dell'insegnante, non più chiamato a impostare rigidamente contenuti, tempi e modi della didattica ma a predisporre ambienti, materiali e attività adatti alle caratteristiche e ai bisogni individuali e in grado di stimolare in ciascuno una sincera motivazione “a fare”.

Anche nell'opera di Dewey l'autonomia rappresenta un concetto cardine ma a differenza della Montessori per il pedagogista statunitense l'autonomia più che un obiettivo rappresenta un mezzo per l'apprendimento attivo, visto a sua volta come modalità per il raggiungimento degli obiettivi di cittadinanza e di partecipazione politica e sociale.

Analoghe le posizioni degli esponenti italiani dell'attivismo pedagogico, come Codignola – fondatore di “Scuola-Città Pestalozzi” – che sottolinea la valenza formativa di un apprendimento autonomo e fondato sulle caratteristiche di ciascuno studente. La scuola nuova di Codignola coniuga forme organizzative comunitarie (definite “autogoverno”) a pratiche didattiche di autoistruzione, due modalità che concorrono a far emergere e a sostenere l'autonomia e il senso di responsabilità dei ragazzi.

Sul fronte della psicologia dell'apprendimento il riferimento più evidente è quello allo psicologo sovietico Lev Vygotskij che individua nell'autonomia (da lui definita capacità di risolvere problemi in modo indipendente) l'obiettivo cardinale dei processi di apprendimento formali e informali e che evidenzia come proprio nel grado di autonomia manifestato dal bambino nella risoluzione di problemi sia possibile osservare suo il livello attuale di sviluppo (Little, 2006; Vygotskij, 1930).

1.2. L'apprendimento autonomo oggi

Negli ultimi decenni si è registrato un notevole incremento dell'attenzione intorno al tema dell'apprendimento autonomo specialmente nell'ambito degli studi di glottodidattica.

La ragione di tale interesse è da rintracciarsi nella centralità che riveste – nella didattica delle lingue straniere – l'obiettivo dell'uso autonomo dello strumento linguistico oltre che dal moltiplicarsi, anche grazie alle tecnologie digitali, degli ambienti di apprendimento informali dove i tradizionali ruoli di docente e discente sono assenti nonché dalla rilevanza dell'apprendimento delle lingue nell'ambito dell'educazione degli adulti e nell'apprendimento permanente.

Ed è proprio nell'ambito della riflessione sull'insegnamento delle lingue che si ha una prima formalizzazione del costrutto di apprendimento autonomo, ad opera di Holec (1981). Per questo autore chi apprende in modo autonomo “si assume la responsabilità della totalità della sua situazione di apprendimento, decidendo i propri obiettivi, definendo i contenuti e la progressione del corso, selezionando metodologie e tecniche da usare, monitorando le proprie procedure e valutando quanto

ha acquisito [...]. Il concetto di apprendimento autonomo richiede una ridefinizione di quello di conoscenza che da obiettivo universale diviene un elemento soggettivo e individuale, determinato dal soggetto che apprende”.

Altri autori (Pemberton et al.) attribuiscono a questo concetto un’accezione più sfumata, sottolineando come possano sussistere gradi diversi di autonomia e come la possibilità e l’opportunità stesse di prevedere percorsi autonomi di apprendimento dipendano sia da fattori personali – come ad esempio la disposizione verso l’autonomia in generale – che da fattori contestuali.

Anche in assenza di una predisposizione individuale l’autonomia può comunque essere promossa e sostenuta incorporando sistematicamente una formazione mirata nei percorsi di apprendimento (*ibid.*). L’autonomia è in questo senso non un concetto del tipo ‘o tutto o nulla’ ma un obiettivo ideale al quale docenti e discenti, attraverso un processo imperniato sul discente (*learner-centred*), dovrebbero tendere, in una prospettiva di promozione della competenza ad “imparare ad imparare”.

In generale nella letteratura scientifica con il termine “apprendimento autonomo” si fa riferimento all’esercizio della responsabilità individuale nei processi di apprendimento in un’ottica che vede il soggetto che apprende non più come mero recettore di informazioni ma come agente attivo in grado di interpretare, elaborare e costruire la conoscenza sulla base dei propri bisogni e dei propri interessi.

Come detto, l’autonomia nell’apprendimento è marcatamente influenzata da fattori contestuali: è infatti il contesto a modellare la percezione di sé del soggetto che apprende, inibendo o, al contrario, potenziando, le sue competenze (Lamb, 2008).

Le abilità di apprendimento autonomo sono poi strettamente connesse allo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive e sono influenzate da variabili di natura affettiva e motivazionale, in particolar modo dall’autostima, dal senso di autoefficacia e dallo stile di attribuzione (McCombs e Whisler, 1989).

1.3. Il profilo dello studente

Requisito fondamentale di ogni percorso di apprendimento autonomo è la volontà di imparare dello studente.

Come già sottolineato, vi sono differenze di tipo individuale, sia nella sfera affettiva che in quella cognitiva, che concorrono a promuovere l’autonomia nell’apprendimento (Menegale, 2009).

Gli studenti più “autonomi” hanno uno stile di attribuzione causale¹ peculiare, ovvero tendono a imputare successi (e insuccessi) accademici e no, più alle proprie capacità e ai propri sforzi che a fattori di natura esterna.

Essi, inoltre, possiedono un forte senso di autoefficacia – che li porta a pensare che il loro impegno sarà premiato – e una buona autostima – che fa sì che valutino favorevolmente le proprie attitudini e competenze e che nell’autovalutarsi sperimentino stati emotivi positivamente connotati; in altre parole, sono studenti che si percepiscono come “bravi” e che traggono soddisfazione da questo ‘sentirsi’ tali.

Dal punto di vista motivazionale si osserva come i soggetti che apprendono con un maggiore grado di autonomia sono quelli che, guidati da un bisogno di autodeterminazione e di competenza, attribuiscono un valore intrinseco all’imparare, e sono meno dipendenti da gratificazioni o regolamentazioni esterne.

L’apprendimento autonomo (e naturalmente l’apprendimento in generale) si correla ad aspetti cognitivi, in particolare all’uso di capacità cognitive di alto livello (capacità di analisi, di astrazione, capacità di fare deduzioni e inferenze) e dall’adozione di strategie metacognitive.

¹ Per un approfondimento del concetto di “attribuzione causale” si veda F. Heider, *Psicologia delle relazioni interpersonali* (1958).

Riesce ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento chi ne controlla consapevolmente i processi, pianificando e monitorando l'efficacia delle strategie adottate, rilevando e correggendo gli errori e, quando necessario, adottando approcci alternativi (Ridley et al., 1992).

Vi è una relazione circolare tra le caratteristiche dello studente e il suo grado di autonomia: all'aumentare di quest'ultima si incrementano anche le competenze e la motivazione del soggetto, che sarà pertanto capace di raggiungere i suoi obiettivi di apprendimento con sempre maggiore efficacia e con minore necessità di sostegno.

1.4. Il profilo del docente

Nella scuola e in tutti i contesti di apprendimento formale l'obiettivo dell'autonomia nell'apprendimento implica un cambio di prospettiva non solo per il soggetto discente, ma anche per il docente che, superando le logiche della didattica trasmissiva, deve divenire un facilitatore e un organizzatore delle risorse didattiche: docenti e studenti devono assumere il ruolo di co-costruttori del percorso (Little, 1995).

In particolare l'insegnante è chiamato a fornire un'impalcatura (quella che Vygotskij definisce "scaffolding") in grado di guidare il ragazzo nell'acquisizione progressiva di competenze di autonomia.

Per Breen e Mann (1997) il docente dovrebbe possedere tre attributi fondamentali: la consapevolezza del proprio ruolo, la fiducia nelle potenzialità di ciascun allievo, il desiderio di sviluppare l'autonomia di ogni studente.

Abbandonare il tradizionale ruolo direttivo e autoreferenziale per assumere capacità di mediazione, di collaborazione, di facilitazione implica per l'insegnante un considerevole sforzo, che dev'essere sostenuto da una formazione specifica.

Saper apprendere il modo autonomo è infatti un requisito fondamentale per poter sostenere gli studenti nell'acquisizione di questa capacità e non è possibile ignorare che la maggior parte degli insegnanti, durante la propria carriera scolastica e accademica, ha incontrato pochissime opportunità di esercizio delle proprie facoltà di autonomia.

1.5. Il curriculum e gli strumenti

Il passaggio da una didattica impostata sulle scelte del docente a una in cui il discente si assume la responsabilità del proprio percorso non può avvenire dal nulla ma è il risultato di una serie di cambiamenti nel curriculum (Thanasoulas, 2000).

Il curriculum dovrebbe in primo luogo essere costruito sulla base delle caratteristiche e dei bisogni degli studenti; risulta inoltre rilevante fissare, con essi, dei chiari obiettivi, offrendo opportunità di apprendimento significative e favorendo la comprensione dei meccanismi di apprendimento implicati nel percorso (Shahriar et al., 2013).

L'uso di strumenti dedicati può agevolare questo processo: questionari di autovalutazione, diari di bordo, portfolio (anche in formato digitale) si sono dimostrati mezzi idonei nell'elicitare un maggiore grado di consapevolezza e autonomia (Thanasoulas, 2000; Chau e Cheng, 2010).

L'adozione di strumenti e strategie specifici può essere efficace a patto che sia resa esplicita dal docente e che lo studente ne possa valutare la rispondenza ai propri bisogni formativi e ai propri stili di apprendimento.

2. Apprendimento cooperativo e pratiche di tutoring

2.1. Come nascono apprendimento cooperativo e tutoring

“Apprendimento cooperativo” e “tutoring” non sono costrutti nuovi, infatti vengono studiati e sperimentati fin dal secolo scorso; sono riconducibili a due fondamentali filoni di studio: a quello dell’attivismo pedagogico (Baden Powell, Codignola, Dewey, Freinet, Montessori) e a quello degli studi psicologici.

Già John Dewey rimprovera la tendenza individualistica dell’educazione che ha stimolato l’adozione di metodi competitivi; il pedagogista statunitense incita gli educatori a muoversi velocemente verso un’organizzazione della scuola come comunità cooperativa affermando che “non andrà avanti a lungo una semplice istruzione la quale non sia accompagnata dalla diretta partecipazione agli affari scolastici sulla base di una genuina vita comunitaria” (Dewey et al., 1981).

Anche Ernesto Codignola, denunciando l’individualismo e l’incapacità di collaborazione degli insegnanti, insiste sull’importanza dell’aspetto comunitario, delle attività collaborative e della partecipazione alla vita sociale per motivare gli alunni: “l’educatore deve farsi cooperatore intelligente e guida accorta che aiuta, seconda e indirizza” scrive, ipotizzando una trasformazione del ruolo del docente e prefigurando la nascita di quell’insegnante-tutor che in anni recenti “Scuola-Città Pestalozzi” sperimenterà effettivamente nella sua pratica didattica.

Simili le posizioni di Célestin Freinet che, nel corso del Novecento, fonda il suo metodo educativo sul concetto di “cooperazione”, e quelle di altri rappresentanti dell’attivismo pedagogico (da Decroly a Claparède, da Montessori a Baden Powell) che valorizzano il concetto di “comunità”, considerano il gruppo come un presupposto per apprendere e crescere insieme, aprendosi alla varietà e alla diversità degli altri e alla gestione pacifica dei conflitti.

Per quanto riguarda la ricerca psicologica questi costrutti affondano le loro radici nella teoria della *Gestalt* (Lewin), della psicologia sociale (Deutsch), della psicologia dello sviluppo (Piaget), dell’approccio storico-culturale (Vygotskij e Rogoff) e della psicologia dell’educazione (Bruner).

Dalla psicologia gestaltica proviene, ad esempio, il costrutto di “interdipendenza sociale” che, messo a fuoco nel paragrafo 2.3, risulterà centrale per la predisposizione di contesti scolastici ispirati al cooperative learning; elaborato inizialmente da Kurt Lewin² tale costrutto viene rielaborato da Deutsch (1968) che, sviluppandolo, introduce il concetto di “interdipendenza positiva” – applicabile a situazioni cooperative – e quello di “interdipendenza negativa” – ascrivibile a situazioni competitive.

L’apprendimento cooperativo è attualizzato in varie applicazioni didattiche e nei modelli presentati al paragrafo 2.7.

² Elaborato da Kurt Lewin, il costrutto di “interdipendenza sociale” si basa sul concetto di gruppo inteso come una totalità dinamica non riducibile alla somma dei suoi membri la cui essenza è costituita dall’interdipendenza, cosicché un cambiamento di uno dei suoi membri si ripercuote su tutti gli altri. I membri del gruppo diventano interdipendenti in virtù di obiettivi comuni che – quando percepiti – generano una tensione motivante verso il raggiungimento dell’obiettivo (Lewin, 1951).

2.1.1. Conflitto cognitivo, zona prossimale di sviluppo, tutoring e apprendimento cooperativo

Già Piaget (1923, 1924) nei primi studi sul ruolo del linguaggio sosteneva che le conoscenze sociali si apprendono in interazione con gli altri, scrive Pontecorvo (2009), mettendo in evidenza una dimensione sociale nella logica piagetiana e il costrutto di “conflitto cognitivo”³.

Quando il bambino si accorge della disarmonia tra la sua visione della realtà e le nuove informazioni acquisite, egli modifica il suo modo di pensare attivando quel conflitto cognitivo che “Piaget definisce [...] come un’elaborazione delle differenze di opinione, ottenuta mediante la comprensione della prospettiva altrui e il confronto sul piano logico delle diverse prospettive” (Cacciamani, 2008).

Il conflitto – che può attivarsi in un singolo, tra bambini di diverso status cognitivo o tra adulto e bambino – è un meccanismo rilevante perché in grado di guidare verso la ricerca di nuove soluzioni e punti di vista.

Il ruolo dell’interazione sociale è stato valorizzato anche dalla psicologia sociale genetica (Perret-Clermont, 1979; Doise e Mugny, 1981) che lo ha considerato soprattutto come mezzo per accelerare lo sviluppo delle strutture dell’intelligenza. Ma è nel pensiero di Vygotskij (1978) che si trova l’elaborazione di un concetto chiave che permette di chiarire il ruolo dell’interazione sociale nello sviluppo e nell’apprendimento.

Esiste una differenza tra la capacità di risolvere un problema autonomamente e quella di risolverlo interagendo con un adulto o con un pari più esperto. Questa differenza è stata definita “zona prossimale di sviluppo”⁴.

Dal pensiero di Vygotskij (1978) emerge chiaramente la natura sociale dell’apprendimento che, se efficace, risulta in grado di anticipare lo sviluppo; “l’apprendimento crea la zona di sviluppo prossimale attivando una varietà di processi evolutivi che possono operare solo quando il bambino interagisce con i suoi pari o con altre persone del suo ambiente”, chiarisce Boscolo (1997).

Questo costrutto è strettamente intrecciato con quello di “tutoring” e di “apprendimento cooperativo” sia perché per lo sviluppo delle competenze attribuisce grande importanza all’interazione con un adulto o con un pari più esperto, sia perché fornisce una ‘giustificazione’ teorica alle pratiche cooperative delle scuole.

È innegabile che esistano importanti differenze tra l’impostazione di Piaget e quella di Vygotskij, come ha evidenziato la rassegna di Tudge e Rogoff (1989).

Piaget tende a valorizzare l’influenza che esercita sullo sviluppo cognitivo l’interazione tra individuo e ambiente, mentre Vygotskij privilegia l’ambiente sociale nelle sue componenti storiche e culturali.

Rispetto al conflitto cognitivo Piaget sostiene che è il meccanismo che spiega l’evoluzione e il cambiamento cognitivo, mentre Vygotskij attribuisce un ruolo fondamentale all’incontro tra le menti e all’aiuto reciproco che si attiva attraverso la negoziazione; per questo Piaget dà più importanza all’interazione tra pari, mentre Vygotskij privilegia le relazioni asimmetriche nelle quali esiste un soggetto più competente, pari o adulto.

Il conflitto cognitivo piagetiano è rilevante perché in grado di generare un cambiamento cognitivo e di guidare il soggetto verso la ricerca di nuove soluzioni e punti di vista, così come la zona di sviluppo

³ Il conflitto cognitivo può attivarsi in un singolo individuo, tra bambini di diverso status cognitivo, come pure tra adulto e bambino ed è un meccanismo rilevante perché in grado di guidare verso la ricerca di nuove soluzioni.

⁴ La zona prossimale di sviluppo “si riferisce alla differenza tra la capacità dell’allievo di risolvere un problema da solo e la sua capacità di risolverlo sotto la guida di un adulto o in collaborazione con un suo pari più capace. L’insegnante (o il compagno più esperto) svolge una duplice funzione di problematizzazione e di sostegno, definita ‘scaffolding’, dei processi di interazione e di apprendimento (Pontecorvo, 1999)” (Cacciamani, 2008).

prossimale che risulta però un costrutto più elastico perché può essere prodotto dall'interazione e dall'intervento educativo.

La presa di coscienza appare determinante per lo sviluppo cognitivo per entrambi gli autori, ma mentre per Piaget non risulta influenzata dal linguaggio e dall'istruzione, per Vygotskij deriva invece dall'abilità linguistica dell'adulto e dagli effetti dell'istruzione (Pontecorvo, 2009).

Per Vygotskij il pensiero e il ragionamento individuali si costruiscono attraverso le pratiche sociali del discorso e i processi interattivi risultano alla base di tutte le competenze interiorizzate. Questi principi si rivelano fondanti anche per i costrutti di "tutoring" e di "apprendimento cooperativo".

2.1.2. Interiorizzazione, scaffolding e tutoring docente/studente

Il concetto di "interiorizzazione", col quale Vygotskij spiega le modalità dell'apprendimento, può servire a chiarire il ruolo cognitivo che un individuo più esperto (tutor) svolge nei confronti di uno meno esperto.

"Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica" (Vygotskij, 1981). L'interiorizzazione è quindi una modalità dell'apprendimento che procede dall'esterno verso l'interno, da un livello interpsicologico a uno intrapsicologico, dal sociale all'individuale.

Il bambino, partito da una risposta diretta alle stimolazioni ambientali, approda successivamente al raggiungimento dell'interiorizzazione, momento nel quale diviene autonomo dai segni materiali e dall'adulto; ciò avviene in quattro fasi, nelle quali:

1. risponde in modo non diretto alle stimolazioni dell'ambiente;
2. utilizza i segni esterni che non padroneggia;
3. aiutato dall'adulto diviene consapevole del ruolo del segno;
4. si svincola dall'adulto e dal segno perché ha interiorizzato la funzione del segno.

Il processo di interiorizzazione dei segni e degli strumenti ha quindi una base sociale perché si fonda sull'interazione del bambino con l'adulto attraverso la mediazione del linguaggio che permette di pianificare l'attività comune e di rendergli trasparenti i processi di pensiero dell'adulto.

Anche il costrutto di "scaffolding" – definito da Cacciamani (2008) nel capoverso seguente – aiuta a spiegare come l'interazione giochi un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nello sviluppo:

"L'insegnante (o il compagno più esperto) svolge una duplice funzione di problematizzazione e di sostegno, definita 'scaffolding', dei processi di interazione e apprendimento (Pontecorvo, 1999). Lo scaffolding è il processo attraverso cui vengono forniti a chi apprende l'aiuto e la guida necessari per risolvere problemi che vanno oltre le sue capacità. Il livello di supporto dovrebbe decrescere progressivamente (fading), fino a quando il soggetto sarà capace di risolvere il problema da solo".

Già in un articolo del 1976 Wood, Bruner e Ross individuavano sei funzioni svolte dall'adulto nel processo di scaffolding verso il bambino: una volta interessato il giovane al compito, il tutor glielo semplifica e diminuisce il numero dei passaggi necessari alla soluzione; egli deve anche mantenere vivo l'obiettivo presentato motivando il bambino a non perdere il senso generale dell'attività proposta. Inoltre il tutor mette in luce le differenze tra ciò che ha prodotto il bambino e la miglior soluzione, facendo in modo che questi non si scoraggi durante il percorso. Infine dovrebbe presentare al bambino una soluzione ideale del problema che ci si era proposti di risolvere. Ad esempio, un insegnante svolge una funzione di tutoring e scaffolding quando 'sostiene' l'alunno che narra ponendogli domande cruciali

che fungono da 'ossatura' al racconto e che consentono al bambino di organizzare meglio i contenuti della sua esposizione.

Questa funzione non è prerogativa dell'insegnante, ma può essere svolta anche da altri adulti, da compagni, così come pure da materiali didattici predisposti a questo scopo o da libri.

2.1.3. Il mentor e il tutor

La definizione della figura del mentor presente in letteratura ci rimanda una certa sovrapposizione con i ruoli del tutor e del coach (Dennen, 2004). Quello del mentor è un costrutto ampio e complesso che è stato applicato a molte aree di studio; sebbene queste definizioni siano state dibattute ed esaminate in modo critico non è semplice differenziarle in forma chiara e univoca.

Il mentoring prevede un rapporto *uno ad uno* tra un adulto e una persona più giovane; questa relazione, focalizzata sulle necessità dello studente, è finalizzata a sostenere quest'ultimo, a orientarlo e accompagnarlo e spesso riesce a generare effetti positivi sul rendimento scolastico, sugli atteggiamenti e sulla percezione che il giovane ha di sé (Blazer, 2006).

Il mentor non dovrebbe assumere un ruolo eccessivamente direttivo con il mentee ma piuttosto ricorrere a strategie per aiutarlo a esplorare modalità di utilizzo della conoscenza, sostenendo lo sviluppo dell'intersoggettività e la valutazione del processo (Billett, 1994).

L'influenza positiva del mentoring è favorita dalla presenza di sentimenti come la fiducia, l'empatia e la reciprocità nella relazione (Rhodes, 2002); alcune ricerche indicano infatti che non basta la sola presenza del mentor per garantire effetti positivi per lo sviluppo del giovane, ma serve una relazione di qualità prolungata nel tempo (Deutsch e Spencer, 2009) e caratterizzata da contatti frequenti e da vicinanza emotiva per garantire risultati ottimali.

Per Roberts (2000) con il mentoring si genera un rapporto attivo di aiuto che sostiene il processo di insegnamento/apprendimento e favorisce una pratica riflessiva.

In molti casi mentor e coach sembrano essere soggetti interscambiabili, ma in che cosa si differenziano? Se il mentor fornisce un aiuto di carattere generale rispetto alla capacità di procedere autonomamente del giovane, il coach appare focalizzato sul sostegno per raggiungere un obiettivo più specifico (Parsloe e Wray, 2000). Anche nel caso di "Scuola-Città Pestalozzi" tutor e mentor sembrano sovrapponibili. Il tutor è un insegnante della scuola – un po' coach e un po' mentor – che affianca lo studente e si prende cura di lui dalla quinta elementare fino alla terza media; è una persona cui rivolgersi per problemi connessi alla vita di classe e per risolvere questioni di tipo scolastico con la quale si stabilisce una relazione molto forte⁵.

2.2. Apprendimento cooperativo e pratiche di tutoring oggi

Con il peer tutoring alcuni membri di un gruppo trasmettono abilità, conoscenze, emozioni, esperienze e competenze ad altri individui del gruppo di pari status.

La ricerca scientifica basata sulle evidenze ha comprovato l'effetto positivo del peer tutoring sugli apprendimenti degli studenti. Sia chi riveste il ruolo di tutor sia chi si avvale del supporto di questa figura ottiene infatti miglioramenti significativi e dimostrabili, specialmente se al tutoring tra pari si

⁵ M. Bianchini e V. Giovannini, *Scuola-Città Pestalozzi di Firenze. Un percorso di innovazione didattica e organizzativa: dalla scuola laboratorio alle wikischool*. In: *Educazione Aperta. Rivista di pedagogia critica*, n. 1, Fasi di Luna Edizioni, Bari, 2017.

affianca la facilitazione dell'insegnante che fornisce un feedback costante e aiuta a fissare obiettivi di apprendimento e a monitorare i risultati (Hattie, 2008).

Anche i risultati di tipo sociale e quelli metacognitivi risultano migliori con il peer tutoring (Johnson e Johnson, 1984) rispetto a quelli che si ottengono con metodi tradizionali prevalentemente basati sulla centralità dell'insegnante e delle tecnologie didattiche.

Nel peer tutoring e nel lavoro in coppia entrano in gioco sia lo sviluppo di competenze cognitive di alto livello sia il miglioramento delle relazioni. Ad esempio, quando due studenti lavorano in coppia ascoltano e commentano quanto detto dall'altro, si fanno domande a vicenda e si sforzano di render chiaro e spiegare il proprio pensiero utilizzando competenze cognitive alte (Johnson et al., 1985). Nel caso di studenti che si facciano reciprocamente da tutor è emerso che ciò facilita la chiarificazione delle idee che comunicano al compagno (Neer, 1987).

I vantaggi cognitivi del peer tutoring si riscontrano sia per gli studenti più competenti sia per quelli con un minor rendimento scolastico (Johnson, Johnson ed Holubec, 1994); alcune ricerche hanno infatti contraddetto quel luogo comune che sostiene che gli studenti migliori non si giovano dell'apprendimento cooperativo (Slavin, 1991).

Quando lavorano in coppia studenti con competenze di differente livello, entrambi ricavano beneficio dall'interazione; il più competente trae infatti soddisfazione da un problem solving tra pari, mentre l'altro ricava spiegazioni e dimostrazioni chiarificatrici (Swing e Peterson, 1982; Johnson e Johnson, 1985; Hooper ed Hannafin, 1988).

Effetti positivi sono stati riscontrati sia quando l'interazione avviene tra coetanei, sia quando avviene tra soggetti di diverse età (Chiari, 2011).

Con il peer tutoring migliorano non solo l'apprendimento e i risultati scolastici ma anche il clima della classe. Grazie alla maggiore interazione generata dall'apprendimento cooperativo, l'atmosfera competitiva che caratterizza la classe tradizionale si trasforma e diventa più collaborativa e distesa, favorendo lo sviluppo di un'identità comune e del senso di appartenenza degli studenti alla comunità (Johnson, Johnson ed Holubec, 1994).

Per quanto riguarda l'aspetto sociale il peer tutoring può rappresentare un modello di apprendimento di solidarietà, sostegno reciproco e accettazione degli altri, rilevante nella formazione alla convivenza civile e alla cittadinanza (Chiari, 2011): oggi più che mai l'aspetto sociale del peer tutoring assume valenza significativa in una società che auspichiamo maggiormente inclusiva, capace di promuovere comportamenti non discriminatori, che rispetti – anzi valorizzi – la varietà e la diversità delle culture come fonte di arricchimento.

2.3. Aspetti qualificanti del tutoring e dell'apprendimento cooperativo

Il cooperative learning, in cui le pratiche di tutoring si inseriscono, può essere considerato sia come una teoria dell'apprendimento, sia come un metodo d'insegnamento da cui derivano un paradigma educativo e una serie di tecniche di lavoro basate su principi educativi che spiegano “come gli studenti possano imparare gli uni dagli altri mentre lavorano insieme nella realizzazione di compiti scolastici” (Cacciamani, 2008).

Che cosa differenzia il cooperative learning dal lavoro di gruppo? David W. Johnson e Roger T. Johnson (1996) hanno individuato cinque criteri qualificanti ancora attuali e che permettono di dar risposta a questa domanda.

Il primo è l'interdipendenza positiva. Mentre le situazioni di apprendimento tradizionali sono caratterizzate da competizione e da individualismo – atteggiamenti che creano interdipendenza

negativa perché il successo individuale si ottiene a scapito degli altri – nel cooperative learning la responsabilità di raggiungere un obiettivo comune è distribuita fra tutti i membri del gruppo e il fallimento di un solo individuo può causare l'insuccesso di tutti. Tra gli individui del gruppo si stabilisce cioè una situazione di interdipendenza positiva, diversamente dalla situazione competitiva nella quale il successo personale viene ottenuto a scapito dell'altro (Deutsch, 1968). Ciò condiziona il clima della classe che, in presenza di pratiche collaborative, sarà più disteso e tranquillo, mentre se prevale la competizione potrà essere caratterizzato da ansia o da scoraggiamento.

Il secondo criterio è la responsabilità individuale che riguarda il meccanismo di delega con il quale gli studenti meno dotati finiscono di solito per affidare il lavoro a quelli che considerano più dotati, più bravi o con uno status più elevato (Cohen, 1994). Per ovviare questo inconveniente Kagan (2000) suggerisce di seguire due regole nella organizzazione dei gruppi di lavoro: coinvolgere tutti a partecipare in modo equo e richiedere il più alto livello di partecipazione per ciascuno. Il gruppo è responsabile delle proprie realizzazioni e del raggiungimento dei propri obiettivi: attraverso ruoli diversi ciascuno contribuisce attivamente al lavoro comune.

È poi necessario che ciascuno supporti chi è in difficoltà senza sostituirlo, ma collaborando con lui, anche perché un fallimento individuale influirebbe sul risultato di tutto il gruppo.

Altro criterio qualificante del cooperative learning è l'interazione costruttiva diretta che permette di creare una situazione favorevole al benessere del gruppo incidendo sulla qualità delle relazioni e del clima tra i vari membri della classe. Un buon clima si basa sulla valorizzazione di comportamenti virtuosi, quali la fiducia, l'accettazione, il senso di dipendenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualità altrui. Ma una buona atmosfera è abbastanza fragile perché richiede tempo per essere costruita ed è facilmente incrinabile da atteggiamenti di difesa, di chiusura o di antagonismo (Cacciamani, 2008).

Ci sono poi le competenze sociali fondamentali per agire produttivamente in gruppo che gli studi sul cooperative learning ritengono apprese e potenziate con l'esperienza di cooperazione. David W. Johnson, Roger T. Johnson ed Holubec (1996) le suddividono in competenze relazionali di base e competenze di cooperazione di gruppo. Nel primo ambito rientrano la conoscenza e la fiducia negli altri, la capacità di comunicare con chiarezza e precisione, la capacità di accettazione, di sostegno reciproco e di risoluzione dei conflitti, sia relazionali che sociocognitivi (Cacciamani e Giannandrea, 2004). "Saper chiedere aiuto senza provare imbarazzo o vergogna e saper offrire aiuto senza sostituirsi all'altro sono elementi cruciali" sottolinea Cacciamani in proposito. Nel secondo ambito Johnson, Johnson ed Holubec (1996) inseriscono le competenze collegate alla formazione e al funzionamento del gruppo, quelle relative all'apprendimento (comprensione e condivisione in profondità dei contenuti di studio) e le competenze che riguardano la discussione critica e la riflessione metacognitiva.

Nell'ambito dell'apprendimento cooperativo è anche previsto che il docente coinvolga gli studenti nella valutazione in modo attivo.

La co-valutazione – studiata da Comoglio e Cardoso (1996) e da Johnson, Johnson ed Holubec (1996) –, che vede intrecciarsi i giudizi dei docenti con le autovalutazioni degli studenti, risulta una pratica impegnativa perché richiede agli alunni di valutare sia i prodotti sia le modalità del proprio lavoro confrontandosi con il giudizio degli adulti.

2.4. Elementi caratterizzanti dell'apprendimento cooperativo: omogeneità/disomogeneità, competizione/collaborazione, motivazione intrinseca/motivazione estrinseca nei gruppi

Dall'esame dei principali modelli di apprendimento cooperativo emergono alcune categorie che aiutano a descrivere le caratteristiche del tipo di apprendimento cooperativo realizzato.

L'utilizzazione di gruppi omogenei o disomogenei, la scelta tra competizione o collaborazione strettamente collegate al tipo di motivazione – intrinseca o estrinseca – messa in gioco non sono elementi neutri, ma segnalano chiare scelte teoriche, a volte con risvolti etici e sociali, che connotano in profondità il tipo di cooperazione adottato.

Per quanto riguarda la formazione dei gruppi, alcuni studi hanno messo in evidenza la problematicità di quelli omogenei che risulterebbero inadatti a produrre i migliori risultati in ambito cognitivo, affettivo e sociale (Chiari, 1995, 1997), mentre i gruppi eterogenei sarebbero più produttivi perché in grado di attivare il conflitto cognitivo e sociale, di generare conoscenza e attività epistemica (Vygotskij, 1978; Kuhn et al., 1988; Deutsch, 1949; Johnson e Johnson, 1975, 1987; Comoglio e Cardoso, 1996; Dillenbourg et al., 1995).

Già negli anni Settanta del secolo scorso alcune ricerche sul sistema scolastico anglosassone avevano evidenziato che l'utilizzazione di gruppi omogenei (o di livello) nelle scuole inglesi era risultata fallimentare perché gli studenti avevano un accesso diverso al curriculum e alle risorse educative e perché quelli di livello più basso risultavano meno seguiti degli altri. Inoltre non sembra secondario il fatto che nei gruppi omogenei tendano a raggrupparsi le differenze etniche e sociali (Chiari, 2011).

Anche la presenza di competizione o di collaborazione ha una certa importanza. La scelta di un modello di apprendimento cooperativo impone una riflessione sul significato della competizione. Va infatti anche considerato che i vari modelli cooperativi proposti possono entrare in conflitto con quelli sociali (e familiari) fondati sull'individualismo che spingono lo studente alla competizione individuale.

Alcuni modelli cooperativi sostituiscono alla competizione individuale quella di gruppo, ad esempio utilizzando i tornei previsti nel TGT (*Teams - Games - Tournaments*) di Slavin (1988). Altri modelli, ad esempio il CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*) ideato da Slavin (1988), sembrano considerarla meno.

La vasta letteratura sull'argomento, e in particolare gli studi di David W. Johnson, Roger T. Johnson, Slavin e Sharan, ci autorizzano però a ritenere più efficaci e attendibili i modelli cooperativi rispetto a quelli competitivi e individualistici sia nell'ambito cognitivo che in quello relazionale e sociale (Chiari, 2011).

La distinzione tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca è presente negli studi già dagli anni Settanta del secolo scorso.

La motivazione intrinseca guida lo studente a impegnarsi in un compito per sperimentare il valore e la significatività dell'apprendimento in sé, a prescindere dalla esistenza di ricompense o vantaggi. Viceversa la motivazione estrinseca si fonda sulla possibilità di premi o vantaggi per sostenere l'apprendimento (premi per la promozione, stima dei compagni o del docente).

L'aiuto ricevuto in un contesto cooperativo può avere un effetto motivazionale importante mentre "l'interazione che si sviluppa in una situazione di competizione, invece, favorirebbe l'instaurarsi di una motivazione estrinseca, fondata sul proprio successo ottenuto grazie all'insuccesso altrui. Gli studenti in una situazione competitiva si focalizzano, più che sullo sviluppo della propria competenza, sulla necessità di dimostrare di essere più capaci dei propri compagni" (Cacciamani, 2008).

Alcuni studi dimostrerebbero infatti che la cooperazione stimola la motivazione intrinseca mentre le situazioni competitive favorirebbero quella estrinseca (Comoglio e Cardoso, 1996). Molti studi, in particolare quelli sul metodo *Group Investigation*, mettono in evidenza che il modello cooperativo ha effetti positivi sulla motivazione intrinseca (Gardener, Mason e Matyas, 1989; Sharan e Shaulov, 1990; Sharan e Sharan, 1992).

Per quanto riguarda il tempo dedicato alle attività cooperative in classe, Chiari si rifà a una rassegna di Sharan (1980) che mette in evidenza un vantaggio nel prolungamento del tempo dedicato all'apprendimento cooperativo "per una sostanziale parte della giornata scolastica e per un più lungo periodo di tempo durante l'anno scolastico" (Chiari, 2011, p. 63).

A proposito del coinvolgimento attivo utile agli studenti con una storia scolastica fallimentare gli studi di Lazarowitz e Karsenty (1990) hanno inoltre evidenziato la necessità di un periodo di tempo lungo delle attività collaborative per permettere l'aumento dell'autostima da parte dello studente.

2.5. Il profilo del docente

La pratica del peer tutoring, e più in generale dell'apprendimento cooperativo, ha profondamente trasformato non solo l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento ma anche il ruolo dell'insegnante. Come nel caso dell'apprendimento autonomo anche nelle situazioni didattiche che prevedono forme di tutoring e di peer tutoring l'insegnante si trova a coordinare gruppi di lavoro o coppie di studenti impegnati contemporaneamente in compiti e lavori di diversa natura e durata. Quando i gruppi lavorano con tempi differenti e utilizzando i materiali didattici più diversi il ruolo del docente subisce un'inevitabile trasformazione. Se molto del tempo a scuola segue i ritmi del lavoro autonomo, di coppia o di gruppo, il docente dovrà infatti trasformarsi da unico responsabile e insostituibile guida degli studenti in coordinatore, organizzatore, pianificatore e monitore del lavoro di gruppo, senza con ciò escludere un suo ruolo nella didattica frontale.

In questo caso la conoscenza non sarà situata solo nella figura dell'insegnante ma la sua elaborazione/costruzione avverrà nei diversi centri di apprendimento corrispondenti ai diversi gruppi o coppie di studenti. Per il docente si profila un compito impegnativo perché dovrà favorire l'organizzazione (costituendo i gruppi e assegnando i ruoli), catalizzare l'interesse, attivare e motivare gli studenti, ma soprattutto predisporre materiali didattici – precedentemente preparati – indispensabili per il lavoro autonomo o di gruppo.

La scelta di questo modello didattico che spinge all'autonomia cognitiva, alla collaborazione e alla co-costruzione delle conoscenze è riconducibile a quella che Scardamalia (2002) ha definito "la responsabilità del processo di sviluppo delle conoscenze" che nella didattica tradizionale trasmissiva è tutta nelle mani dell'insegnante mentre in una didattica costruttivista è suddivisa e viene condivisa dal docente con gli studenti (Cacciamani, 2008). Tale modello richiede all'insegnante di predisporre tempi e spazi opportuni, di progettare e gestire le attività di classe, di valutare le competenze e il lavoro sia a livello individuale che di gruppo.

2.6. Il profilo dello studente

In relazione al rendimento scolastico gli studenti più 'cooperativi' ottengono punteggi nettamente superiori nelle prove di valutazione, accedendo a intuizioni più frequenti e a un maggior uso di insights e di strategie di ragionamento morale e di alto livello cognitivo rispetto agli studenti immersi in situazioni di apprendimento competitivo o individualistico (Johnson, 2003).

Anche il loro pensiero critico – che dipende dalla possibilità di partecipare, dall’incoraggiamento dell’insegnante e dall’interazione tra gli allievi – risulta irrobustito (McKeachie et al., 1986).

Per quanto riguarda il benessere personale gli studenti immersi in un contesto cooperativo otterrebbero alcuni vantaggi di natura psicologica e relazionale. Sono infatti studenti caratterizzati da una buona autostima, incoraggiata dalle situazioni cooperative piuttosto che da quelle competitive e individualistiche (Johnson, 2003); la cui l’ansia da prestazione appare ridotta (Kessler, Price e Wortman, 1985), così come l’ansia della valutazione (Johnson e Johnson, 1989).

Gli studenti più ‘cooperativi’ sono mossi da motivazione intrinseca piuttosto che estrinseca, legata a premi e gratificazioni esterne. Abituati a cooperare, sembrano più orientati alla padronanza che alla prestazione, preferiscono compiti contenenti sfide, persistono nelle difficoltà provando sentimenti positivi verso l’apprendimento (Elliot e Dweck, 1988; Ames, 1992).

Immaginano la loro intelligenza non come una cosa statica ma come un qualcosa che può essere modificato e accresciuto con le esperienze di apprendimento (Dweck, 1999).

Questi ragazzi ottengono vantaggi anche nelle relazioni in classe: sviluppano maggiore conoscenza e fiducia in sé e negli altri (Johnson e Johnson, 1994a) con effetti positivi sulle relazioni interpersonali. Ad esempio, chi ha partecipato al *Jigsaw* percepisce il clima di classe come più collaborativo rispetto agli studenti del gruppo di controllo (Moskowitz et al., 1983).

L’apprendimento cooperativo stimolerebbe anche atteggiamenti positivi tra insegnanti e studenti (Johnson e Johnson, 1989).

Il profilo dello studente che pratica l’apprendimento cooperativo appare quindi quello di un soggetto autonomo e responsabile, motivato alle sfide cognitive e ai nuovi apprendimenti. Autodiretto e capace di scelte autonome, prova piacere per l’apprendimento in sé, senza adeguarsi troppo alle richieste degli altri essendo in grado di collaborare alla creazione di un’atmosfera distesa in classe.

2.7. Curricolo e strumenti dell’apprendimento cooperativo e del peer tutoring: i modelli⁶

Lo STAD (*Student Team Achievement Divisions*) di Slavin prevede gruppi eterogenei che lavorano per un periodo di una o due lezioni impegnandosi ad assimilare i contenuti presentati e ad aiutare gli altri. I gruppi utilizzano fogli di lavoro per produrre sintesi, mappe semantiche, ecc.

Sono previste cinque fasi nelle quali il docente, presentato l’argomento, segue il lavoro di gruppo e somministra prove di verifica individuali, controllando il miglioramento di ciascuno. Il modello di Slavin sfrutta la competizione tra gruppi per favorire lo sviluppo delle competenze di ognuno e per aumentare il punteggio del gruppo.

Il *Jigsaw I* (Aronson et al., 1978) prevede gruppi eterogenei che esplorano il materiale testuale fornito dall’insegnante dopo una presentazione iniziale dell’argomento. Successivamente si costituiscono dei gruppi esperti, specializzati su alcune parti del testo, che discutono sui contenuti più complessi e meno compresi. Infine gli esperti tornano nei gruppi originari per socializzare il proprio sotto argomento ai compagni.

Un limite di questo metodo è costituito dal fatto che si rischia di spingere gli studenti a un eccessivo specialismo.

⁶ Per rassegne sistematiche ed esaustive sui diversi modelli di apprendimento cooperativo e di tutoring che si sono sviluppati nel corso degli ultimi quarant’anni si rimanda a Cacciamani (2008) e a Chiari (2011); qui ci limitiamo a descrivere schematicamente i vari modelli che possono risultare utili a chi desidera mettere in pratica una didattica basata sull’apprendimento cooperativo.

Una variante ideata da Slavin (il *Jigsaw II*) cerca di evitare che lo studente perda la visione d'insieme sull'argomento trattato aggiungendo una prova di valutazione individuale. Entrambe le varianti forniscono una valida alternativa alla lezione trasmissiva perché permettono allo studente di assumere il ruolo di esperto, di ricercatore e di insegnante con i compagni, aiutandoli ad acquisire informazioni che lui ha già interiorizzato precedentemente (Cacciamani, 2008).

Il modello CIRC di Slavin (1988), per giovani dai 7 ai 13 anni, è invece imperniato sulla letto-scrittura. Gli studenti, suddivisi in gruppi di livello per competenza, lavorano in coppie per tre mesi controllando l'obiettivo preposto. L'insegnante, presentata una storia, provoca una discussione sul testo. Un test di comprensione conclude quest'attività di scrittura collaborativa.

Per integrare lettura e scrittura i docenti attivano dei laboratori di scrittura nei quali forniscono indicazioni sulle fasi di costruzione del testo scritto.

Discusso l'argomento con un compagno, allo studente è richiesta una produzione individuale del testo alla quale segue una fase di revisione in coppia e poi la redazione finale del testo. Ciascun gruppo riceve un punteggio per tutte le attività svolte.

Il *Learning Together*, ideato dai fratelli Johnson (1991, 1994) alla metà degli anni Settanta del secolo scorso, è il modello di apprendimento cooperativo più conosciuto; prevede la riorganizzazione dell'intera struttura scolastica per evitare l'isolamento dei docenti innovatori. Il modello organizzativo è costituito da sei tipi di gruppi cooperativi: tre costituiti da insegnanti e dirigenti e tre formati dagli studenti.

Gli studenti si possono organizzare in *gruppi informali* o in *gruppi formali*: i *gruppi informali*, destinati alla rapida rielaborazione di contenuti (ad es., risposte di gruppo a domande dell'insegnante a fine spiegazione, integrazione degli appunti presi individualmente in coppia, sintesi di un testo in coppia); i *gruppi formali* che prevedono attività di maggior durata rispetto ai primi e una pianificazione del lavoro in fasi: la predisposizione dei materiali, l'assegnazione dei ruoli, il controllo e l'aiuto del docente, la valutazione e la riflessione degli studenti sulle modalità della collaborazione. Questi gruppi nascono eterogenei ma poi divengono omogenei per competenza; in questo modo, secondo gli autori, la competizione si inserirebbe in una cornice che rimarrebbe cooperativa.

Vi sono infine i *gruppi di base eterogenei e stabili* nei quali gli studenti operano per un lungo periodo di tempo. Finalizzati a sostenere problemi di ansia, depressione e scoraggiamento, questi gruppi sono pensati per supportare, incoraggiare e responsabilizzare gli studenti con difficoltà di studio.

Tra le attività cooperative individuate e descritte da David W. Johnson, Roger T. Johnson ed Edythe J. Holubec e pubblicate in *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento* (Erickson, 1996) quelle che seguono sono segnalate come “procedure standard istantanee” della routine che danno struttura e scioltezza alle lezioni. Qui di seguito le principali attività cooperative:

1. prendere appunti in coppia;
2. ricapitolare con il compagno di banco;
3. analizzare il testo in coppie;
4. comprendere il testo in gruppi di tre;
5. metodo *Jigsaw*;
6. scrivere e correggere un testo in coppie;
7. fare esercizi e ripassare in coppie;
8. controversie in classe⁷;
9. progetti di gruppo.

Per l'apprendimento cooperativo in classe Yael e Shlomo Sharan (1998, 1999) propongono di utilizzare un metodo che si avvicina a quello della ricerca, il *Group Investigation*; il metodo prevede, infatti, i seguenti elementi chiave: l'uso dell'interazione per favorire la comunicazione nei piccoli gruppi; l'utilizzo dell'interpretazione per sostenere lo sforzo di comprensione confrontando i punti di vista; il potenziamento della motivazione intrinseca per incoraggiare il coinvolgimento disinteressato verso lo studio.

Il *Group Investigation* prevede varie fasi. Inizialmente l'argomento fondamentale viene sintetizzato in una macrodomanda per attivare l'indagine e favorire la formulazione di domande più specifiche. Attraverso la negoziazione le domande vengono riorganizzate in sottoargomenti generando dei gruppi nei quali gli studenti confluiscono seguendo l'interesse personale.

Successivamente le ricerche dei gruppi, presentate alla classe, sono valutate in base alla chiarezza, alla completezza e alla partecipazione.

Infine i progetti vengono valutati da ciascuno studente che esaminerà il proprio livello di consapevolezza nella partecipazione e la qualità del suo apprendimento.

Questo modello di apprendimento cooperativo (utilizzato in programmi per l'introduzione della cooperazione nella literacy in situazioni conflittuali di scuole israeliane) si basa su procedure mirate a stimolare forte autonomia e responsabilità negli studenti nello svolgimento dei progetti di ricerca.

Cacciamani (2008) lo ritiene il più costruttivista perché fa leva su elementi motivazionali intrinseci quali l'interesse personale, perché non attribuisce all'insegnante il compito esclusivo di formare gruppi in base alle competenze ma permette agli allievi di scegliere i propri ruoli e infine perché consente il loro coinvolgimento nei processi metacognitivi e valutativi.

⁷ La “controversia”, utilizzata in modo sistematico e routinario nelle attività collaborative, è ritenuta dagli autori come uno dei “mezzi didattici più efficaci ed importanti che l'insegnante ha a disposizione per migliorare l'apprendimento” (Johnson e Johnson, 1992).

2.8. Sviluppare abilità e competenze sociali a scuola

Interagire positivamente con gli altri e comunicare in modo efficace rispettando le ‘regole del gioco’ non sono tratti di personalità imm modificabili, ma abilità che possono essere migliorate a scuola.

Quali competenze sociali servono per vivere positivamente in classe e favoriscono l’apprendimento cooperativo?

Saper stabilire buone relazioni, non praticare comportamenti disadattivi, essere in grado di sviluppare accettazione dei pari, sono fattori che alcuni ricercatori hanno considerato indicativi di un buon possesso di competenze sociali (Gresham e Elliott, 1987; Vaughn ed Haager, 1994). Altri invece hanno insistito anche sugli aspetti cognitivi definendo le competenze sociali come un sistema integrato di elementi cognitivi e comportamentali che verrebbe attivato per agire efficacemente con gli altri (Coleman e Lindsay, 1992; Cacciamani, 2008).

Gli studi non concordano però su quali siano le competenze sociali più importanti per l’apprendimento. Alcuni insistono sull’importanza dell’ascolto e della gestione del conflitto (Quinn, Jannasch-Pennell e Rutherford, 1995); altri differenziano le competenze sociali utili secondo diversi livelli di età: per i bambini della primaria suggeriscono il rispetto dei turni, la condivisione del materiale e il fornire incoraggiamento, mentre per i giovani delle superiori privilegiano l’ascolto attivo, la parafrasi e la gestione del conflitto (Putnam, 1993). Astington (2003) e Liverta Sempio (Liverta Sempio et al., 2005) sottolineano l’importanza della capacità di interpretare lo stato mentale altrui che permettere di attribuire senso agli atteggiamenti interpersonali riuscendo a dare significati e spiegazioni ai comportamenti e a fare previsioni.

Le competenze sociali sembrano un fattore importante nel migliorare la qualità di vita dello studente oltre che nel promuovere un clima scolastico positivo; molti studi hanno infatti evidenziato che chi ha poche competenze sociali ha spesso difficoltà di apprendimento, tende a rifiutare e ad essere rifiutato dai compagni (Asher e Renshaw, 1981; Asher, 1983) e ad attuare comportamenti aggressivi. Secondo David W. Johnson e Roger T. Johnson (1983) scarse relazioni tra pari sono predittive di problemi di adattamento successivo. Tutto ciò induce a consigliare lo sviluppo e la cura di queste competenze a scuola.

Ed infine: è meglio che le scuole pianifichino ‘l’insegnamento’ delle competenze sociali oppure può esser sufficiente apprenderle naturalmente dal contesto e dalle situazioni reali? Su questo punto, centrale per una didattica cooperativa, non c’è accordo tra i ricercatori.

Per Chiari (2011) le abilità sociali – base dell’apprendimento cooperativo – si apprendono in modo indiretto e contestuale, come avviene spesso in molte scuole (e in alcuni sistemi di educazione informale, ad es. lo scoutismo) dove tali abilità vengono apprese ‘naturalmente’ in un ambiente reale.

Altri ricercatori invece, individuano alcune abilità, atteggiamenti, e competenze sociali (conoscersi e fidarsi degli altri, comunicare con chiarezza e precisione, accettarsi, sostenersi e risolvere conflitti) che andrebbero coltivate prima di pianificare attività di apprendimento cooperativo (Cacciamani, 2008). Infatti pur esistendo individui dotati naturalmente di intelligenza intrapersonale, come afferma Gardner (1999), va riconosciuto che non si tratta di facoltà innate e imm modificabili, ma di comportamenti sui quali è utile che gli insegnanti riflettano e progettino attività per potenziarli.

2.9. Aspetti organizzativi del tutoring e dell’apprendimento cooperativo

Nell’adozione di un modello basato sull’apprendimento cooperativo sono insite alcune difficoltà che derivano dall’accettazione dell’integrazione, della solidarietà e dei processi dell’interdipendenza,

principi ancora non pienamente interiorizzati dal mondo adulto della nostra società. Discutendo questo aspetto Chiari (2011) mette in evidenza le difficoltà che una scuola può incontrare quando decida di adottare una didattica cooperativa. Sostiene che è impossibile insegnare ciò che non si sa e che “non si può partire da soli e andare in modo individualistico verso il modello di cooperazione”. Mette in guardia chi sottovalutasse questo percorso, evidenziando che l’adozione di un metodo cooperativo rappresenta un cammino impegnativo, lungo e complesso, che, oltre alla conoscenza degli elementi teorici previsti, implica anche un impegno individuale e di gruppo perché non è metodo che si possa insegnare ai ragazzi se è non sia stato prima sperimentato e interiorizzato tra colleghi docenti.

Anche Cacciamani (2008) esprime dubbi simili e segnala i rischi che si corrono osservando che “il prevalere di modalità di interazione di tipo competitivo o individualistico a livello organizzativo tra insegnanti si tradurrà molto probabilmente, anche solo indirettamente, nella proposta di strutture dello stesso tipo nel modo di lavorare degli insegnanti con gli studenti. Occorre quindi pensare a una nuova organizzazione della scuola nella quale gli insegnanti operino in piccoli gruppi in cooperazione tra loro”. Serve quindi immaginare nuovi modelli sia organizzativi sia comunitari tra gli insegnanti che prevedano percorsi di condivisione e di discussione delle scelte pratiche e teoriche.

A “Scuola-Città Pestalozzi” questa condivisione comunitaria di valori e di nuovi modelli organizzativi viene già sperimentata da anni con successo tra gli insegnanti ed è forse proprio questo il motivo per cui la cooperazione tra gli alunni sembra funzionare bene.

3. Apprendimento autonomo e pratiche di tutoring nell’esperienza “Scuola-Città Pestalozzi”

3.1. Introduzione

L’idea “Apprendimento autonomo e tutoring” è costituita da un insieme di pratiche educative e didattiche pensate per sviluppare l’autonomia, rendendo l’allievo protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento.

Tale autonomia si esprime sul piano individuale e sociale in una scuola concepita come una comunità. Nasce da un approccio pedagogico diffuso che promuove un atteggiamento esplorativo e attivo, esperienze significative, modalità di dialogo orientate al problem solving, empatia nelle relazioni, fiducia e responsabilizzazione, coinvolgimento nella gestione delle attività, pratiche collaborative, autovalutazione e metariflessione.

L’idea proposta suggerisce alcune attività strutturate: tempi/scuola pensati per sviluppare l’autonomia e per favorire percorsi di apprendimento individualizzati e/o personalizzati; tutoring tra pari e tra adulti e studenti.

Le pratiche descritte sono legate alla tradizione pedagogica scientifica che ha caratterizzato la storia di “Scuola-Città Pestalozzi” sin dalla sua fondazione, costantemente reinterpretate alla luce dei più recenti studi sui processi di insegnamento/apprendimento.

In particolare la proposta è strettamente connessa allo sviluppo delle competenze: apprendimento autonomo e tutoring caratterizzano un percorso finalizzato a diventare autonomi e all’acquisizione di competenze per la vita (OMS, 1993; UE, 2006).

Le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente – riferimenti essenziali delle *Indicazioni nazionali* – ritengono infatti fondamentali l'imparare a imparare, le abilità sociali e civiche, il senso e lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità. Adottare l'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" permette di ampliare la consapevolezza degli studenti sui loro stili di apprendimento e di offrire risposte alla varietà di tempi e modi di apprendere di ciascuno per mezzo di azioni di natura didattica e organizzativa.

"Apprendimento autonomo e tutoring" si propone tre principali finalità:

- motivare gli studenti a sviluppare consapevolezza di sé costruendo una relazione positiva con i pari e con gli adulti;
- promuovere il successo nell'apprendimento, attraverso pratiche didattiche orientate alla differenziazione e alla personalizzazione;
- consolidare le competenze per la vita, in un percorso di crescente autonomia e responsabilizzazione.

Si tratta di una proposta elaborata per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado, ma si può prevedere anche per la scuola secondaria di secondo grado, soprattutto nel biennio.

Gli adolescenti sono spesso soli alle prese con compiti impegnativi, nella gestione dei materiali per lo studio e nell'organizzazione del proprio lavoro. La conquista dell'autonomia è fondamentale per il successo scolastico.

Lavoro autonomo e tutoring permettono di accompagnare la crescita verso la completa autonomia, prevedendo spazi organizzati in cui gli studenti hanno la possibilità di esprimersi rispetto ai bisogni, alle inclinazioni e alle passioni.

"Apprendimento autonomo e tutoring" è una proposta fondata su un insieme di pratiche che potrebbero offrire un'utile cornice di riferimento già a partire dalla scuola dell'infanzia.

3.2. Apprendimento autonomo e tutoring a "Scuola-Città Pestalozzi"

Le metodologie integrate *apprendimento autonomo* e *tutoring* si realizzano con studenti dalla quinta primaria alla terza secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Nei primi anni della primaria si possono proporre attività meno strutturate che comunque permettono di sperimentare forme autonome e differenziate di lavoro.

È possibile in queste classi iniziare con un piano di lavoro settimanale in cui i bambini scelgono giornalmente fra tre o quattro attività (ad es. lettura, esercitazioni matematiche, disegno, scrittura libera, ecc.) da svolgere in tempi dedicati, anche con l'ausilio di dispositivi individuali e collegati ai sistemi cloud, attraverso i quali si può accedere ad archivi contenenti materiali personalizzabili.

A partire dalla quinta primaria, nell'orario settimanale è presente un tempo scolastico dedicato al lavoro autonomo, che può essere articolato con modalità e scopi diversi.

Per pianificare il tempo del lavoro autonomo gli studenti e i docenti riflettono insieme, condividendo obiettivi e organizzazione – che può essere individuale, peer to peer e di gruppo (classe e interclasse). Gli insegnanti e lo studente decidono quali temi approfondire e quali attività svolgere sulla base di piani plurisettemanali, utilizzando materiali didattici predisposti allo scopo e avvalendosi di un monitoraggio degli apprendimenti; nel tempo, la scelta delle attività e la ricerca dei materiali divengono gradualmente momenti gestiti in prima persona dagli studenti.

Il lavoro autonomo è quindi una parte del tempo scuola che fa da ponte tra le attività più direttamente guidate dai docenti e quelle affidate agli alunni. Nel tempo del lavoro autonomo, infatti, messo a fuoco che cosa fare, gli allievi possono lavorare in completa autonomia, oppure avvalersi del sostegno del docente presente, di un singolo compagno o di un gruppo di pari (peer collaboration e peer tutoring) (Gagliardini, 2010).

L'altro strumento che supporta, indirizza, aiuta a cercare soluzioni potenziando l'autonomia, è il tutoring insegnante/studente.

Il tutor è un insegnante che non valuta, ma gioca un ruolo didattico e relazionale affiancando lo studente nel suo percorso scolastico. È una figura di riferimento che ascolta, orienta, indirizza, media, svolgendo una funzione di coaching e di mentoring.

Il tutor incontra periodicamente lo studente e si relaziona con gli insegnanti del Consiglio di Classe e i genitori.

La scuola sostiene così la conquista dell'autonomia da parte dello studente, concepita come capacità di gestire il proprio processo di apprendimento, supportando attraverso percorsi strutturati e strumenti didattici, quali ad esempio il *Quaderno del mio percorso* (si veda sottopar. 3.4.3), l'adozione di pratiche di accompagnamento tra pari e tra docenti e alunni.

L'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" può essere adottata attraverso la combinazione di un ventaglio di pratiche e di attività e può prevedere livelli differenti di trasformazione dell'organizzazione scolastica ma non può prescindere da un lavoro di équipe.

Aderire a questa proposta implica una ridefinizione dei traguardi di apprendimento e dei compiti individuali, una ristrutturazione dell'orario settimanale, un'accurata selezione di strumenti didattici e la capacità dei docenti di rivedere il proprio profilo assumendo anche il ruolo di esperto del metodo di studio e di tutoring.

Quest'idea, inoltre, non va considerata come segmento separato dell'attività didattica, ma elemento integrante di un contesto scolastico capace di valorizzare l'assunzione di iniziative, la responsabilità, la collaborazione degli studenti e l'attenzione agli aspetti relazionali e affettivi da parte dei docenti.

Di seguito sono descritte alcune delle modalità attraverso le quali possono essere realizzate concretamente le attività connesse all'adozione dell'idea e vengono esplicitate le scelte da compiere.

3.3. Lavoro autonomo

3.3.1. Come pianificare il lavoro autonomo

Quando le attività di lavoro autonomo iniziano, molto del lavoro è già stato fatto!

Si tratta di una procedura che coinvolge sia i docenti sia gli studenti.

Da parte dei consigli di classe che adottano l'idea è necessario prevedere almeno cinque momenti dell'anno dedicati a:

- pianificare il percorso;
- monitorare lo svolgimento;
- verificare l'efficacia del lavoro svolto.

In primo luogo i docenti del team stabiliscono il carattere da dare a questo tempo scuola.

Si tratta di un momento di confronto collegiale molto importante perché vengono discussi i bisogni che emergono dal lavoro didattico, per arrivare a evidenziare delle priorità. Parlare in termini di 'bisogni'

non significa far riferimento esclusivamente a difficoltà specifiche e certificate, a problemi o a lacune da colmare, ma anche a questioni legate alla motivazione e alla capacità di organizzarsi, per valorizzare interessi e talenti.

Nella fase di definizione dei bisogni e delle priorità gli studenti vengono coinvolti in un processo di autoriflessione sugli apprendimenti e sugli stili cognitivi. Il bilancio viene proposto attraverso conversazioni guidate, domande aperte o questionari da analizzare nel Consiglio di Classe. Nel corso dell'anno il bilancio viene riproposto come monitoraggio del lavoro autonomo e delle sue ricadute.

Aspetti sottoposti alla valutazione di studenti e docenti a "Scuola-Città Pestalozzi"

Consapevolezza di sé: gli studenti vengono invitati a individuare i propri punti di forza e di debolezza, a manifestare interessi e preferenze, a valutare il proprio lavoro.

Modalità di lavoro: gli studenti interpretano istruzioni e consegne, vengono abituati a chiedere aiuto esplicitando le difficoltà che incontrano o hanno incontrato; ipotizzano soluzioni possibili per le situazioni problematiche.

Organizzazione: gli studenti si abituano a reperire materiali e informazioni, a tenere sotto controllo le fasi del percorso, a rispettare gli ambienti di lavoro, ad aver cura dei materiali, a valutare i tempi di lavoro.

Esempio:

- Quali sono le attività che sono in grado di svolgere da solo/a?
- Quali sono i compiti nei quali incontro più difficoltà?
- Chi credo potrebbe aiutarmi?
- Quali sono i lavori in cui mi piace collaborare con qualcuno?

La pratica del lavoro autonomo è incentrata sui bisogni e sulle caratteristiche degli studenti e si focalizza su alcuni ambiti privilegiati:

- l'adozione di un **metodo di studio** in relazione a discipline specifiche, affrontate contemporaneamente o in successione, dedicando, ad esempio, un bimestre a solo due di esse (**esempio:** *mappatura delle informazioni*);
- lo svolgimento di **esercitazioni** per il consolidamento o l'approfondimento degli strumenti di base di alcune discipline (**esempi:** *esposizione orale, memorizzazione di teoremi*);
- l'esecuzione di **ricerche** (**esempi:** *approfondimento di temi di interesse, webquest*);
- la realizzazione di **prodotti** basati su compiti autentici (**esempi:** *presentazioni, prodotti multimediali, modelli, poster*).

Per meglio rispondere alle differenze nell'apprendimento, gli studenti possono essere indirizzati a **diverse tipologie di lavoro**, oppure si può scegliere una **stessa tipologia di attività** per tutti, ma con **proposte e materiali differenziati**.

3.3.2. Possibilità e variabili

	Docenti del team	Docente del lavoro autonomo	Materiali	Modalità
Metodo di studio	<p>I docenti del team insieme al docente del lavoro autonomo condividono 'il come' affrontare i contenuti e 'il cosa' si aspettano dallo studio.</p> <p>Indicano i materiali da studiare e indirizzano gli studenti alla scelta di alcuni contenuti disciplinari.</p>	<p>Il docente del lavoro autonomo guida gli studenti ad affrontare lo studio di materiali diversi, attraverso strategie di orientamento, lettura, mappe, formulazione di domande.</p> <p>Organizza coppie o gruppi di lavoro se funzionali.</p> <p>Supervisiona i materiali prodotti (mappe, sintesi, presentazioni, ecc.).</p>	<p>Materiali e strumenti cui ricorrere possono essere libri di testo, bibliografie, sitografie, testi specifici.</p>	<p>Gli studenti (preferibilmente in piccolo gruppo) lavorano insieme con il docente del lavoro autonomo per un periodo in cui sperimentare strategie di studio e di mappatura delle informazioni; per un altro periodo preparano (magari anche a coppie) presentazioni su discipline diverse e/o si esercitano nell'esposizione orale.</p>
Esercitazioni	<p>I docenti del team individuano ambiti disciplinari o aspetti sui quali è importante che i ragazzi rinforzino e/o sviluppino gli apprendimenti. (Importanti il recupero di materiali e le spiegazioni a chi è stato assente).</p> <p>Preparano i materiali corredati da istruzioni chiare e dettagliate e li inseriscono nei repositories (in cartaceo o su</p>	<p>Il docente del lavoro autonomo osserva gli studenti e risponde, per quanto possibile, a richieste di supporto.</p>	<p>Esercitazioni e materiali di studio strutturati su cloud o cartacei.</p> <p>Materiali dei compagni.</p>	<p>Gli studenti lavorano da soli o in coppie.</p> <p>Si può utilizzare la peer collaboration (gli studenti collaborano per risolvere problemi o eseguire esercizi in modo paritario) o il peer tutoring (uno studente ha il compito di guidare l'altro).</p>

	cloud). Formano coppie di peer tutoring e peer collaboration con compiti definiti.			
Ricerca	I docenti del team assegnano o fanno scegliere agli studenti determinate ricerche. Possono indicare materiali, bibliografie e sitografie (webquest).	Il docente del lavoro autonomo osserva gli studenti e risponde, per quanto possibile, a richieste di supporto. Organizza simulazioni di presentazioni.	Eventuali istruzioni di lavoro (mappe, guide alla ricerca, materiali, bibliografie, sitografie, ecc.).	Individuali, a coppie, a piccolo gruppo.
Prodotti per rielaborare, presentare, creare	I docenti del team assegnano incarichi specifici a singoli, coppie, piccoli gruppi per la realizzazione di video, presentazioni, poster, modelli, plastici, ecc.	Il docente del lavoro autonomo osserva gli studenti e risponde, per quanto possibile, a richieste di supporto. Se il prodotto è relativo ad attività di ricerca o studio portate avanti durante il lavoro autonomo ne supporta la realizzazione.	Materiali vari a cura degli studenti e della scuola.	Singoli, coppie, piccoli gruppi.

“Scuola-Città Pestalozzi” ha scelto di inserire il lavoro autonomo nell’orario scolastico per formalizzare dei tempi di apprendimento individualizzati nei quali ciascuno può svolgere compiti e usare materiali di studio personalizzati.

Il lavoro autonomo è una sorta di ‘cerniera’ tra i compiti da svolgere in classe e quelli da svolgere a casa, attraverso il quale si apprendono strategie, si chiariscono concetti e procedure, si confrontano soluzioni, si controllano tempi e modalità di studio.

A “Scuola-Città Pestalozzi” il lavoro autonomo si svolge così:

- un’unità oraria due volte la settimana nel quarto biennio (classi seconda e terza della secondaria di primo grado);

- due unità orarie una volta la settimana nel terzo biennio (classe quinta della primaria e classe prima della secondaria di primo grado).

Il tempo settimanale sulle discipline potrà essere differente a seconda degli allievi, i quali poi, autonomamente, porteranno avanti compiti di rinforzo, consolidamento o sviluppo con ricadute sul percorso curricolare.

Dal punto di vista organizzativo si richiede una diversa articolazione del tempo scuola...

Esempi: *adozione dell'ora costituita da 55', per l'inserimento di un tempo per il lavoro autonomo, oppure organizzazione del monte ore settimanale in fasce orarie diversificate di lezione, come unità brevi, medie e lunghe di 50, 75 o 100'.*

... e un utilizzo mirato delle risorse umane:

Esempi: *compresenze, utilizzo dell'organico potenziato.*

3.3.3. Il docente nel lavoro autonomo

Nel lavoro autonomo il docente guida il gruppo a mettere in pratica comportamenti e modalità di lavoro concordate con gli altri insegnanti. Assume una funzione di facilitatore che prescinde dalla disciplina che insegna e mira piuttosto a focalizzarsi sul metodo di studio, sull'esercizio individuale, favorendo l'adozione di strategie operative e garantendo un feedback immediato sull'efficacia del lavoro svolto.

Il Collegio stabilisce le modalità di lavoro autonomo individuando il docente in base alle disponibilità dell'organico potenziato. Ad esempio, l'insegnante individuato potrebbe essere:

- un docente titolare della classe, per tutto l'anno o a turno, nel tempo 'liberato' dalla contrazione dell'orario di docenza (ore di 55' o altre unità orarie);
- un docente titolare della classe nel tempo 'liberato' dall'impiego di un docente dell'organico potenziato per parte delle attività disciplinari;
- un docente dell'organico potenziato che entra nel Consiglio di Classe.

Dall'esperienza di "Scuola-Città Pestalozzi" emerge come l'insegnante riesca ad agire con efficacia nel lavoro autonomo quando sente intorno a sé un clima collaborativo che valorizza la sua funzione e ne favorisce l'integrazione in un comune progetto di insegnamento/apprendimento.

3.3.4. Organizzare il lavoro autonomo: istruzioni, materiali, cloud

Il buon funzionamento del lavoro autonomo è collegato all'efficacia degli strumenti che i docenti riescono a mettere a disposizione dei ragazzi. Dall'esperienza di "Scuola-Città Pestalozzi" emerge infatti che l'autonomia è una capacità che cresce con la pratica. La proposta del lavoro autonomo è facilitata dall'aver sperimentato – fin dai primi anni della scuola primaria – forme di autoregolazione dei tempi, autovalutazione dell'errore e autoriflessione sulle strategie di studio, nonché percorsi di lavoro assimilabili a un'idea aggiornata del 'piano di lavoro' di Célestin Freinet, in cui gli alunni hanno compiti e materiali differenti (si veda anche l'organizzazione del lavoro delle scuole *Senza Zaino*).

Dal punto di vista organizzativo, il primo obiettivo è mettere ciascuno studente nelle condizioni di comprendere e organizzare il proprio lavoro autonomamente. Occorrono quindi istruzioni chiare, compiti 'sostenibili', tempi definiti e azioni di monitoraggio.

Si tratta di stabilire una specie di ‘patto formativo’ con ciascuno/a:

Esempio: *per svolgere questi compiti... in questo periodo... hai/ho a disposizione queste risorse... e puoi/posso avvalerti/mi del supporto del docente e di alcuni compagni. Al termine del periodo ci aspettiamo questi risultati...*

Le istruzioni di lavoro sperimentate a “Scuola-Città Pestalozzi” sono diverse:

- una serie di esercitazioni, con istruzioni guida e materiali predisposti;
- un elenco di contenuti di studio da affrontare con un protocollo, messo a punto con il docente di riferimento, con il tutor, o direttamente durante il lavoro autonomo;
- l’indicazione di una pista di ricerca con le risorse da consultare (webquest);
- la definizione di un prodotto da realizzare con una serie di richieste.

Le istruzioni possono essere consegnate a ciascuno attraverso fogli di lavoro su cloud (o tramite registro elettronico) oppure annotate su un tabellone fisico o virtuale. Ogni insegnante può inoltre prevedere appositi repositories (in cartaceo o su cloud) con esercizi di consolidamento o potenziamento degli argomenti trattati.

I tempi per i diversi percorsi di lavoro devono consentire ai ragazzi di organizzarsi e ai docenti di valutare l’andamento del lavoro e pensare a una successiva tornata di consegne.

È importante che gli studenti sappiano dove e come poter svolgere il proprio compito e dove trovare i materiali necessari.

Data la complessità della distribuzione di compiti di lavoro personalizzati, può essere funzionale, per un Consiglio di Classe, concentrare il lavoro in un limitato numero di direzioni per periodi successivi.

Esempio: *concentrare il lavoro su due discipline per bimestre, oppure solo sul metodo di studio, oppure solo sulla ricerca.*

In una fase più consolidata sono gli stessi studenti a proporre i contenuti e a preparare il proprio piano di lavoro.

Con l’evoluzione del lavoro autonomo la scuola può ridefinire il concetto di compito adottando delle consegne distribuite in modo flessibile tra lavoro a scuola e a casa, privilegiando così l’idea di compiti reali, orientati allo sviluppo delle competenze.

Esempio: *la realizzazione di un progetto di tecnologia che preveda lo studio e l’utilizzo di alcuni materiali, con la presentazione di un prodotto finale accompagnato da una documentazione progettuale (disegni e testi).*

Quelle che seguono sono esemplificazioni di lavoro autonomo con modalità differenti, che possono essere riproposte nello stesso modo o ampliate.

Modalità 1 (autovalutazione ed esercitazione)

L'idea è quella di scegliere e portare avanti un lavoro personale che sia funzionale alle esigenze del "qui ed ora".

Ogni alunno sceglie il lavoro da svolgere sulla base di criteri discussi collettivamente:

1. su che cosa ho bisogno di esercitarmi;
2. che cosa ho voglia di fare oggi;
3. che cosa devo finire.

Viene deciso con gli alunni il programma del lavoro autonomo, registrandolo poi su un apposito strumento (un quaderno o un cartellone o una tabella in cloud); ciò permette ai ragazzi di abituarsi a pensare al materiale di cui hanno bisogno e dà un feedback agli insegnanti sulla percezione dei loro interessi/necessità. Per le discipline con una parte esercitativa si prevedono materiali suddivisi per argomenti e livelli di difficoltà. Per l'area delle materie di studio si crea un gruppo, con la presenza dell'insegnante, che cura l'approccio ai materiali, l'organizzazione dei contenuti e la presentazione.

Terminato il lavoro, gli alunni scrivono sulla tabella se hanno svolto il compito che si erano proposti, se non l'hanno fatto e, in questo caso, per quale motivo (mancanza di tempo, cambiamento di idea, ecc.).

Modalità 2 (bisogni individuati dai docenti)

Il piano di lavoro ha una durata di più settimane.

È centrato su un aspetto, individuato dal Consiglio di Classe; i materiali sono a cura degli insegnanti della disciplina (ad es., una serie di attività/esercizi, un progetto, una presentazione, un prodotto finale, ecc.).

Gli insegnanti predispongono i piani di lavoro pensati per i bisogni o le caratteristiche degli allievi, preparano per ciascuno di loro le istruzioni generali sul percorso e quelle specifiche per utilizzare i materiali.

Modalità 3 (mista)

I due momenti settimanali si distinguono in due diverse attività:

1. i ragazzi portano avanti un progetto autonomo secondo i propri interessi indicati attraverso un questionario, con una durata da indicare all'inizio e un prodotto finale;
2. i ragazzi si esercitano nelle diverse discipline secondo bisogni da loro stessi indicati dichiarando i loro punti di debolezza. Gli insegnanti preparano materiale specifico per ciascuno di loro o istruzioni per lavorare sui materiali del repository.

Il lavoro autonomo viene monitorato mensilmente tramite un questionario (condiviso in Google Drive) nel quale gli studenti esplicitano ciò che hanno fatto e autovalutano il proprio lavoro.

Modalità 4 (mista)

Il lavoro autonomo viene pensato per mesi o bimestri.

In ogni periodo gli studenti vengono suddivisi in tre gruppi su tre ambiti di lavoro:

1. metodo di studio e presentazioni;
2. rinforzo degli apprendimenti ed esercitazioni delle abilità;
3. ricerca e approfondimenti.

I tre gruppi lavorano in modo differente:

- per un periodo gli studenti lavorano insieme al docente del lavoro autonomo per sperimentare strategie di studio e di mappatura delle informazioni; lavorano poi a coppie per preparare presentazioni su discipline diverse;
- gli studenti lavorano da soli o in coppie su materiali di diversa difficoltà predisposti dai docenti;
- gli studenti lavorano da soli (ad es. in modalità flipped) su temi loro affidati o scelti liberamente.

3.3.5. Gestione del gruppo, peer tutoring e peer collaboration

Il lavoro autonomo si basa su un buon clima e su chiare modalità di svolgimento.

Vanno perciò orchestrate un buon numero di attività (individuali o a coppia o a piccolo gruppo) che gli studenti siano in grado di gestire da soli. In questo modo il docente può affiancare e supportare quelli che hanno più difficoltà ad organizzare il proprio lavoro in autonomia.

Il lavoro autonomo si avvale della peer collaboration e del peer tutoring.

A “Scuola-Città Pestalozzi” si chiede agli alunni che cosa si sentono di insegnare e che cosa invece desiderano apprendere. Si formano così coppie di studenti che si alternano nella guida per affrontare/riprendere argomenti di studio.

Nella peer collaboration i due alunni sono ‘alla pari’ e lavorano insieme per risolvere un problema, per studiare o realizzare un prodotto.

Le modalità peer to peer vengono preparate insieme agli studenti, assegnando definiti compiti da svolgere in un determinato tempo.

Esempio: *in una classe seconda della secondaria di primo grado il docente e gli studenti – dopo aver lavorato su un’unità di apprendimento di riflessione linguistica sui pronomi – si accordano per proporre alcune attività che prevedano soggetti-tutor e soggetti-tutorati; questi ultimi devono svolgere determinate esercitazioni; il tutor, in possesso delle medesime esercitazioni con relative soluzioni, ha il compito di invitare/stimolare il tutorato⁸ a una riflessione sulle risposte da lui date.*

Inoltre vien chiesto agli studenti di esplicitare, per mezzo di videointerviste, sia le regole apprese (“il pronome relativo è...”) sia il proprio pensiero rispetto al coprire il ruolo di tutor o quello di ‘tutorato’ (“mi piace fare il tutor perché...”, “mi piace esser tutorato perché...”).

⁸ Con il termine “tutorato” si intende colui che è seguito/affiancato da un tutor. Nella letteratura anglosassone il termine ha il suo corrispettivo in *tutee* (*tutees* se plurale).

3.3.6. Gli spazi per il lavoro autonomo

Il lavoro autonomo non necessita di spazi appositamente dedicati; le aule delle classi sono sufficienti per organizzare quest'attività. La sua natura, però, induce a organizzare gli spazi in modo flessibile e ad aumentare il grado di libertà di movimento degli studenti. Nell'aula, quindi, possono essere organizzate 'isole di lavoro' a coppie o a piccolo gruppo; se l'attività prevede di parlare a voce alta può essere funzionale spostare piccoli gruppi con compiti e tempi definiti in altri spazi come, ad esempio, i corridoi.

Altra variabile da tenere in considerazione è l'utilizzo di dispositivi (tablet, pc, LIM) che si possono dislocare in vari luoghi come, ad esempio, la biblioteca scolastica. Queste attività si svolgono in spazi aperti (o resi tali: è sufficiente tenere la porta aperta per sentire che cosa avviene nel corridoio) e flessibili nell'allestimento.

Poiché ci si orienta verso una maggior autonomia degli studenti bisogna favorirne la libertà di movimento e di azione. Ciò presuppone fiducia da parte dei docenti nei confronti dei giovani e la necessità di responsabilizzare i ragazzi.

Esempio: *per svolgere una ricerca a più mani su una tematica può essere opportuno:*

- *spostarsi dalla classe per discutere il progetto senza disturbare gli altri;*
- *accedere alla rete da dispositivi personali o della scuola che si trovano in un'altra stanza;*
- *accedere alla biblioteca.*

Se poi la ricerca ha come fine quello di realizzare un prodotto finale come un video, si potrà prevedere di:

- *uscire nel cortile o giardino, per fare le riprese;*
- *lavorare con un pc dotato di software per video editing.*

3.4. Il tutoring docente/studente

3.4.1. Chi è e cosa fa il tutor

Per definire la figura del tutor è innanzitutto importante comprendere che cosa *non fa*.

Il tutor *non fa* il consulente psicologico (per questo c'è uno sportello apposito), *non fa* l'insegnante (lo studente ne ha già tanti), *non fa* il genitore (sono sufficienti quelli che ha) e *non fa* neanche l'amico (li sceglie da sé).

Il tutor ha compiti diversi: riceve informazioni e segnalazioni dal Consiglio di Classe e organizza occasioni formative per il proprio tutorato (ad es. durante il lavoro autonomo).

A seconda delle situazioni, può mostrare come si fa una determinata cosa, può dare l'esempio, orientare verso la consapevolezza di sé e sollecitare all'autonomia.

Il compito principale del tutor è quello di far sentire allo studente che il suo rendimento, le sue modalità di lavoro e il suo rapporto con la scuola sono importanti.

La frequenza degli incontri deve essere calibrata sulle caratteristiche degli studenti: più ravvicinata se il tutorato la richiede o se il tutor lo ritiene opportuno.

È importante che si sviluppi un discorso nel quale analizzare la situazione, evidenziare le criticità, le risorse, mettere a punto strategie, prendere impegni da verificare in un tempo né troppo lungo né troppo breve, in modo che lo studente abbia la possibilità di vedere dei risultati ma allo stesso tempo di non dimenticare ciò che ha concordato con il suo tutor.

L'incontro dovrebbe essere piacevole, informale, costruttivo e rispettoso.

Il tutor dovrebbe:

1. aiutare il tutorato a capire qual è la difficoltà con l'ascolto attivo;
2. scomporre gli elementi che costituiscono la difficoltà;
3. costruire insieme al tutorato la mappa della difficoltà con l'aiuto della tecnica *Perché, perché, perché* (ad es., *sbaglio le operazioni perché non so le tabelline, non so le tabelline perché non ho memoria, non ho memoria perché sono noiose...*);
4. fare un progetto utilizzando la tecnica *Come, come, come* (ad es., *come posso aiutare la mia memoria per imparare le tabelline senza annoiarmi...*);
5. fissare i tempi della verifica, far 'firmare' al tutorato un impegno, fare il punto della situazione dopo non più di quindici giorni;
6. tener sempre presente che gli obiettivi devono essere piccoli e raggiungibili (è più efficace un piccolo successo subito piuttosto che uno grande ma in un tempo di là da venire);
7. tener nota dei vari step e ricordare al tutorato i successi passati, anche se apparentemente minimi (la vetta di una montagna si raggiunge compiendo un passo per volta);
8. essere scrupoloso nelle verifiche;
9. mostrare interesse e ascoltare quanto il tutorato riferisce in merito alle ipotesi dei fatti e alle sue giustificazioni;
10. non dimenticare che i compagni possono essere una risorsa, ma che occorre adeguatamente 'preparare'.

In vista di un incontro tra tutor e tutorato...

... suggerimenti, spunti e riflessioni (con un ipotetico ma verosimile dialogo)

Come è andata questa settimana?

Diamo possibilità al tutorato di raccontare qual è la percezione riguardo i propri esiti scolastici o su altri aspetti che lui ritiene significativi.

Guardiamo insieme il tuo quaderno/il registro...

Non siamo giudicanti ma aiutiamo il tutorato a comprendere le ragioni di quanto accaduto. Si leggono i voti e le eventuali osservazioni degli insegnanti.

Quale ti sembra la cosa più importante da affrontare? Hai idea di come fare?

Aiutiamo il tutorato a individuare il problema e le possibili soluzioni per risolverlo.

Esempio: *per Alice oggi la giornata scolastica inizia con un quarto d'ora di anticipo, perché ha concordato di incontrare il suo tutor.*

- *Buongiorno Alice, come stai? Come sta andando la scuola dall'ultima volta che ci siamo incontrati?*
- *Sono stata interrogata in francese e matematica e sono andata bene.*
- *Quindi hai superato le incertezze sulle parti nuove di matematica?*
- *Sì, ho chiesto alla prof che mi spiegasse di nuovo, mi ha fatto fare degli esercizi facendomi ragionare e mi ha dato un bel voto!*
- *Hai avuto altre verifiche?*
- *Sì, una prova di gruppo di tecnologia che è stata un disastro!*
- *Infatti, lo vedo nel registro elettronico...*
- *Ma non era colpa mia... non siamo riusciti a metterci d'accordo perché qualcuno voleva risolvere a modo suo il compito e ci ha fatto perdere tempo.*
- *Ti andrebbe di proporre al gruppo e all'insegnante di tecnica di fare una nuova esercitazione durante il lavoro autonomo?*

[...]

Alice sale in classe pensando al suggerimento del tutor e a come metterlo in pratica.

Il tutor, definiti con chiarezza gli obiettivi, il modo e il tempo necessari per raggiungerli, stabilisce come valutarli. Evita frasi come “devi studiare di più” o “devi stare più attento” e preferisce frasi tipo “Quali strategie pensi di usare? Come potresti fare? Alcuni ragazzi ci sono riusciti facendo così”...

Durante l'incontro il tutor si mostra disteso, sorridente e disponibile.

Quando gli studenti hanno un rapporto difficile con la scuola è possibile incontrare delle resistenze: spesso il ragazzo tende a sottrarsi al confronto proprio nel momento in cui ha maggiore necessità di supporto; ciò può tradursi in difficoltà nel fissare gli incontri, in appuntamenti mancati, in colloqui frammentati o a senso unico (nei quali parla solo il tutor). In questi casi il tutor ha in mano alcuni strumenti, quali la possibilità di incontrare il tutorato in orario scolastico, di affiancarlo nel lavoro autonomo, di rivedere insieme a lui compiti assegnati e materiali ad essi relativi.

A “Scuola-Città Pestalozzi” i tutor sono insegnanti disposti a cimentarsi in un ruolo nuovo.

Una scuola che intenda proporre questa pratica, dovrebbe considerare questa disponibilità una componente indispensabile della professionalità dei docenti.

Per le caratteristiche del suo ruolo, non dovrebbe essere un insegnante prevalente nella classe del proprio tutorato: ciò permette uno sguardo più distaccato sul processo di apprendimento, di fare emergere in modo più libero gli aspetti critici (evitando il rischio dell’“effetto Pigmalione”) e di facilitare il proporre possibili soluzioni.

Perché questo accada è necessario che ci siano più classi (o più sezioni) coinvolte in un progetto di tutoring. Negli istituti comprensivi si può far svolgere il ruolo di tutor nella scuola secondaria di primo grado anche ai docenti della primaria.

Gli studenti vengono assegnati ai rispettivi tutor da una commissione di docenti esperti sulla base di due criteri:

1. il tutor non deve essere insegnante dello studente;
2. la commissione, cerca di abbinare studente e tutor tenendo conto della personalità, della situazione ambientale e dei bisogni di entrambi le figure in modo tale che il tutor costituisca una risorsa per lo studente.

A “Scuola-Città Pestalozzi” vengono generalmente assegnati a ogni tutor 3-4 studenti l’anno. Nell’ipotesi che il tutor sia anche il docente del lavoro autonomo, il numero può salire fino a 10-12. Se il rapporto non favorisse la crescita personale del tutorato, la commissione, ascoltati gli interessati, può cambiare abbinamento.

3.4.2. Soluzioni organizzative

L’incontro tra il tutor e i suoi tutorati è un momento particolare della vita della scuola in cui i due soggetti si accordano in una cornice condivisa da scuola e famiglia.

L’iniziativa va condivisa coi genitori, curando con attenzione gli aspetti relazionali.

La frequenza, la durata e le modalità di svolgimento degli incontri sono regolati dal tutor e dipendono dalle caratteristiche dello studente. Occorre tuttavia ricordare che il tempo per quest’attività è limitato: ipotizzando incontri di 20-30’ con frequenza mensile o bimestrale si arriva a 3-4 ore per ciascuno studente. Se si utilizza il tempo extracurricolare è quindi necessaria la collaborazione delle famiglie.

L’incontro breve fuori dall’orario curricolare – anche a cadenza non ravvicinata – è particolarmente indicato per un monitoraggio sull’andamento scolastico. Incontri brevi ma più frequenti sono utili per proporre strategie per l’apprendimento, per lo studio, per la gestione dei materiali e anche per le relazioni con i compagni, e per verificarne l’efficacia.

Per svolgere invece un lavoro più mirato su alcuni aspetti dello studio personale il tutor può incontrare gli studenti nel momento dell’apprendimento autonomo e lavorare insieme a loro per superare alcune difficoltà. Il tutor può inoltre proporre dei compiti specifici nel lavoro autonomo quando riceve informazioni sulle criticità del proprio tutorato.

3.4.3. Il *Quaderno del mio percorso*

Nell'ambito delle attività di tutoraggio ci si avvale del *Quaderno del mio percorso*, uno strumento che accompagna studente e tutor nel loro cammino permettendo a quest'ultimo di indagare sulle abilità cognitive, organizzative e relazionali dell'alunno. Tra gli aspetti che il *Quaderno* consente di mettere in luce e misurare vi sono il senso di appartenenza alla comunità, la capacità di lavorare in gruppo, quella di rispettare compagni e insegnanti.

Il *Quaderno* 'chiede' allo studente di riflettere sulle difficoltà incontrate, sui suoi punti di forza e di debolezza, sullo 'star bene' a scuola e su altri aspetti (ad es., se porta il materiale richiesto, se riesce a mantenere l'attenzione, a rispettare i tempi richiesti, se chiede aiuto quando ne ha bisogno e a chi lo chiede).

Una riflessione importante, spesso approfondita con il tutor, riguarda l'organizzazione dello studio a scuola e, soprattutto, di quello a casa.

Il *Quaderno* è uno strumento particolarmente utile per:

- l'autovalutazione iniziale e lungo il percorso;
- la raccolta di elementi di valutazione e indicazioni degli insegnanti;
- l'esplicitazione del patto formativo;
- le annotazioni sul comportamento;
- la registrazione da parte dell'alunno delle proprie scoperte e delle attività scelte con relative motivazioni;
- le annotazioni del tutor dopo ogni incontro.

Il *Quaderno del mio percorso* può essere considerato come un bloc-notes collettivo mirato a favorire la comunicazione, ma anche come una specie di portfolio per documentare gli argomenti trattati, gli impegni presi, le eventuali verifiche e le attività extrascolastiche delle quali l'alunno è orgoglioso.

Collegato al registro elettronico, può essere realizzato anche in forma digitale con spazi dedicati ad alunno e tutor.

3.5. Relazioni tra apprendimento autonomo e tutoring

Alla base di quest'idea c'è la consapevolezza che l'autonomia è un obiettivo fondamentale per la crescita degli studenti e che vada sostenuta con pratiche specifiche e atteggiamenti adeguati.

A "Scuola-Città Pestalozzi" *Apprendimento autonomo* e *tutoring* sono stati proposti come momenti separati nello svolgimento (in tempi diversi) e affidati a docenti diversi, con la possibilità per il tutor di intervenire talvolta durante il lavoro autonomo.

Un'altra possibilità, che l'Istituto sta valutando, integra completamente queste due pratiche. A ciascun tutor viene affidato un gruppo di studenti un po' più numeroso (10-12) che lavora settimanalmente con lui in un momento fisso dell'orario. Con questa soluzione il sostegno del tutor al processo di apprendimento sarebbe più incisivo rispetto al colloquio periodico. Inoltre, ipotizzando gruppi misti di alunni appartenenti a classi ed età diverse, nel momento dell'apprendimento autonomo potrebbero annullarsi gli effetti di dinamiche che spesso, nei gruppi classe di pre-adolescenti e adolescenti, condizionano negativamente l'efficacia del lavoro scolastico.

3.5.1. Scenari di implementazione: lavoro autonomo e tutoring in orario extracurricolare

Una scuola che si trasforma, rimanendo aperta oltre l'orario scolastico, può spostare nel pomeriggio il lavoro autonomo, non considerandolo solo un'occasione per fare i compiti ma una possibilità di approfondimento e di studio, magari in piccolo gruppo. Il tutor avrebbe allora una posizione centrale nell'aiutare gli alunni a organizzare e pianificare il loro lavoro. Gli ambienti scolastici diventerebbero una cornice dove collocare attività che vedono l'alunno protagonista. Il lavoro autonomo potrebbe essere un'opportunità per sperimentare modalità di studio ispirate al metodo *flipped*, offrendo a tutti uguali risorse e possibilità.

3.5.2. La formazione dei docenti

Con l'adozione delle pratiche di lavoro autonomo e di tutoring i docenti ampliano i confini del proprio ruolo, ripensandone in parte le caratteristiche.

Per questo è molto utile una formazione specifica, perché il docente tutor o quello che guida il lavoro autonomo, ha bisogno di potenziare le strategie di approccio al compito, le modalità di organizzazione e di gestione delle fasi di lavoro e dei materiali, i supporti alla memorizzazione e alla presentazione dei contenuti.

Una formazione dedicata o un'autoformazione è utile per tutti gli insegnanti, sia perché il ruolo di docente del lavoro autonomo e quello del tutor possano essere all'occorrenza intercambiabili, sia per una consapevolezza diffusa delle pratiche utilizzabili nel lavoro in classe.

La formazione dovrà avere come finalità anche il potenziamento delle competenze comunicative, affrontando il tema dell'ascolto in tutte le sue declinazioni: selettivo, per mettere a fuoco ciò che interessa; riflessivo, quando si restituisce al tutorato quello che dice per aiutarlo a chiarirsi le idee; attivo, quando si dà un feedback su quello che si è ascoltato mostrando di aver compreso⁹.

Un altro contenuto importante, sempre nella sfera della comunicazione, è quello relativo alla capacità di far domande, che devono essere empatiche e circolari con lo scopo di aiutare il tutorato a trovare la propria via e di farlo sentire sostenuto da un alleato che lo aiuta a non arrendersi e a mantenere la rotta.

Le tecniche comunicative messe a punto da Thomas Gordon (1991) possono ulteriormente sostenere le abilità comunicative degli insegnanti, aiutandoli a superare le barriere della comunicazione.

⁹ La sociologa Marianella Sclavi (2000) ha individuato "sette regole dell'arte di ascoltare":

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni perché sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere gli eventi dalla sua prospettiva.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali, se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo vien da sé.

Alcuni esempi di “trappole” definite da Thomas Gordon “barriere della comunicazione”

- Giudicare (“Hai sbagliato” ...)
- Sdrammatizzare (“Non è nulla” ...)
- Lasciar perdere (“Facciamo qualcos'altro” ...)
- Generalizzare (“Sei sempre il solito” ...)
- Sostituirsi (“Non ti preoccupare, a questo ci penso io” ... [si crede di aiutare ma così si conferma l'incapacità del ragazzo])
- Disapprovare, respingere (“Non ti capisco” ...)

3.6. Alcuni punti di forza ed elementi problematici

I principali punti di forza dell'idea “Apprendimento autonomo e tutoring” riguardano la motivazione e il rinforzo dell'autostima, lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilizzazione degli studenti: alla base c'è la consapevolezza delle proprie scelte personali e scolastiche.

L'apprendimento autonomo permette di dar spazio a interessi e desideri di approfondimento e di responsabilizzare gli studenti nella scelta delle aree da rafforzare.

I docenti possono individuare con gli studenti gli aspetti sui quali concentrare il lavoro e assegnare in modo differenziato consegne ed esercitazioni, intervenendo sulle criticità.

Nelle attività peer to peer i ragazzi si sentono motivati e responsabilizzati: imparare a organizzare il proprio lavoro accresce la fiducia in se stessi e la capacità di affrontare i compiti individuali.

I punti forza possono però diventare elementi problematici: la capacità di autoregolazione degli studenti non è scontata e il tempo del lavoro autonomo può diventare caotico e dispersivo. Gli studenti che hanno difficoltà a organizzarsi devono essere seguiti e, laddove ce ne siano molti, per un insegnante solo può non esser facile.

Anche la predisposizione dei materiali per il lavoro autonomo può costituire un problema.

Come tutte le pratiche orientate alla differenziazione con percorsi di lavoro calibrati sui singoli, gli indubbi vantaggi di questo lavoro sono legati all'efficacia delle attività svolte dagli studenti. Quando un insegnante attribuisce un compito individuale a scuola o a casa, questo si rivela veramente utile per una parte degli studenti (quelli per i quali si colloca nell'area prossimale) mentre una parte della classe non è in grado di affrontarlo e un'altra ancora non ne ricava alcun beneficio in quanto era già perfettamente in grado di svolgerlo. È indubbio però, che adattare gran parte del lavoro scolastico alle caratteristiche dei singoli costituisca un impegno gravoso per i docenti; nel caso del lavoro autonomo è quindi importante trovare un equilibrio e focalizzare il lavoro su aspetti strategici.

Altre difficoltà riguardano la distribuzione dei ruoli. Sarà infatti necessario chiarire sia chi verifica il lavoro autonomo, sia coordinare il lavoro tra i vari insegnanti. È importante preparare accuratamente l'avvio delle attività, condividendone i passaggi con gli studenti e monitorandone lo sviluppo. Per fare ciò è essenziale una collaborazione collegiale che riguardi l'indirizzo da dare al lavoro autonomo, le

modalità organizzative del lavoro autonomo e del tutoring, gli aspetti comunicativi, gli strumenti didattici e la valutazione.

Un punto di forza attiene sicuramente la figura del tutor: è pensata per supportare il percorso formativo degli studenti ma, dalla prospettiva dei docenti, assume un ruolo strategico anche per la costruzione di una comunità professionale orientata alla co-responsabilità educativa, alla condivisione, alla trasparenza dei processi valutativi e decisionali.

Il tutor è quindi una risorsa sia per lo studente che per i suoi insegnanti; aiuta infatti i colleghi nel processo di insegnamento/apprendimento di ciascuno, ma è anche un osservatore consapevole del contesto.

Nel momento in cui ha accesso alle valutazioni del proprio tutorato, è invitato o chiede di partecipare al Consiglio di Classe o al colloquio con le famiglie, si relaziona con i docenti della classe anche in modo informale, crea una rete di relazioni orientata a comprendere lo studente e a integrare una molteplicità di punti di vista.

Apprendimento autonomo e tutoring richiedono una maggior co-responsabilità da parte di tutti gli insegnanti e impongono di condividere con l'intero Consiglio di Classe (anche col docente del lavoro autonomo e col tutor) la responsabilità educativa e didattica. Questo aspetto, fortemente positivo quando avviene in un clima di fiducia reciproca e di confronto professionale, può però mostrare degli elementi di criticità: incomprensioni, percezione di ingerenza nel proprio lavoro, moltiplicazione delle comunicazioni e degli interlocutori.

4. Bibliografia e altre risorse

Qui di seguito sono riportate alcune indicazioni bibliografiche di riferimento e una serie di risorse disponibili in rete utili per l'implementazione dell'idea. Esse rappresentano una selezione di quelle presenti nella versione online delle Linee guida per le quali è previsto un aggiornamento costante. Quando presente, la data riportata fra parentesi quadre si riferisce all'ultima consultazione in rete.

4.1. Volumi, articoli, rapporti di ricerca

Ames, C., *Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation*. In: *Journal of educational psychology*, 84(3), APA - American Psychological Association, Washington DC, WA, 1992, pp. 261-271.

Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., Snapp, M., *The Jigsaw Classroom*, SAGE Publishing, Thousand Oaks, CA, 1978.

Asher, S. R., *Social competence and peer status: Recent advances and future directions*. In: *Child development*, 54, Wiley, Hoboken, New Jersey, NJ, 1983, pp. 1427-1434.

Asher, S. R., Renshaw, P. D., *Children without friends: Social knowledge and social skill training*. In: Asher, S. R., Gottman, J. M. (a cura di), *The Development of children's friendships*, Cambridge University Press, New York, NY, 1981, pp. 273-296.

- Astington, J. W., *Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence*. In: Repacholi, B., Slaughter, V. (a cura di), *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development*, Psychology Press, New York, NY, 2003, pp. 13-38.
- Bianchini, M., *La scuola e le nuove tecnologie*. In: *SIM. Scuola Italiana Moderna*, 6, La Scuola, Brescia, 2015.
- Bianchini, M., *Abitare la scuola: Scuola-Città Pestalozzi*. In: Biondi, G., Borri, S., Tosi, L. (a cura di), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Altralea Edizioni, Firenze, 2016, pp. 157-165.
- Bianchini, M., Lorimer, C., *Star bene a scuola. Costruire buone relazioni*. In: *La Vita Scolastica*, 10, Giunti Scuola, Firenze, 2016.
- Billett, S., *Situated learning. A workplace experience*. In: *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), ALA - Adult Learning Australia, Melbourne, VIC, 1994, pp. 112-130. Disponibile in: <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/11822/ajae.pdf?sequence=1> [12 maggio 2017].
- Blazer, C., *Mentoring*. In: *Information Capsule*, vol. 603, Research Services, Miami-Dade County Public Schools, Miami, FL, 2006.
- Boscolo, P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET Università, Torino, 1997.
- Boscolo, P., *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, UTET Università, Torino, 2012.
- Bruner, J. S., *Actual Minds. Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1986 (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1993).
- Bruner, J. S., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1990 (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Cacciamani, S., *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci editore, Roma, 2008.
- Cacciamani, S., Giannandrea, L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci editore, Roma, 2004.
- Castoldi, M., Martini, M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Chau, J., Cheng, G., *Towards understanding the potential of e-portfolios for independent learning: A qualitative study*, 26(7), *AJET - Australasian Journal of Educational Technology*, Tugun, QLD, 2010, pp. 932-950.
- Chiari, G., *Le dimensioni sociologiche del processo di apprendimento/insegnamento*. In: Ceccatelli Gurrieri, G. (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Vita e Pensiero, Milano, 1995, pp. 107-170.

Chiari, G., *Gruppi e apprendimento cooperativo: un'alternativa ai gruppi di recupero*. In: *Scuola democratica. Learning for Democracy*, 20(1), Il Mulino, Bologna, 1997, pp. 24-34.

Chiari, G., *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. In: *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, 57, Università degli Studi di Trento, Trento, 2011.

Cohen, E. G., *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*, Teachers College Press, New York, NY, 1994.

Coleman, W. L., Lindsay, R. L., *Interpersonal disabilities: Social skills deficits in older children and adolescents. Their description, assessment, and management*. In: *Pediatric Clinics of North America*, 39(3), Saunders, Philadelphia, PA, 1992, pp. 551-567.

Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren, K., *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Londra, 2014.

Comoglio, M., Cardoso, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1996.

Cotterall, S., *Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses*. In: *ELT Journal*, 54(2), Oxford University Press, Oxford, 2000, pp. 109-117.

Dennen, V. P., Burner, K. J., *The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice*. In: *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 3rd ed., Routledge, Londra, 2007, pp. 425-439. Disponibile in: [http://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20\(4800\)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20\(2004\).pdf](http://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20(4800)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20(2004).pdf) [15 maggio 2017].

Dewey, J., Childs, J. L., *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1981.

Deutsch, M., *An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process*. In: *Human relations*, 2(3), Tavistock Publications LTD, Londra, 1949, pp. 199-231.

Deutsch, M., *Field Theory in Social Psychology*. In: Lindsey, G., Aronson, E. (a cura di), *The Handbook of Social Psychology*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1968.

Deutsch, N. L., Spencer, R., *Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships*. In: *New Directions for Student Leadership*, 121, Wiley, Hoboken, New Jersey, NJ, 2009, pp. 47-70.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C., *The evolution of research on collaborative learning*. In: Spada, E., Reimann, P. (a cura di), *Learning in Humans and Machines. Towards an interdisciplinary learning science*, Pergamon Press, Oxford, 1995, pp. 189-211.

Del Gobbo, G., Dogliani, S., Orefice, P. (a cura di), *Competenze trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*, ETS, Pisa, 2011.

- Doise, W., Mugny, G., *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Parigi, 1981.
- Dweck, C. S., *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Michigan Psychology Press, New York, NY, 1999 (trad. it. *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento, 2003).
- Elliot, E. S., Dweck, C. S., *Goals: An approach to motivation and achievement*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), APA - American Psychological Association, Washington DC, WA, 1988, pp. 5-12.
- Francescato, D., Putton, A., Cudini, S., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci editore, Roma, 2001.
- Gagliardini, I., *L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring*. In: *Psicologia e Scuola*, 7, Giunti Scuola, Firenze, 2010, pp. 11-18.
- Gardner, H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Gardner, A. L., Mason, C. L., Matyas, M. L., *Equity, Excellence and 'Just Plain Good Teaching'*. In: *The American Biology Teacher*, 51(2), University of California Press, Oakland, CA, 1989, pp. 72-77.
- Giovannini, V., *Ambienti innovativi per l'apprendimento: Modelli interpretativi e contributi di esperienze. Uno studio sull'organizzazione di Scuola-Città Pestalozzi a Firenze*, Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 26° ciclo, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Bologna, 2014.
- Giovannini, V., *Il tempo della scuola: implicazioni per il lavoro docente*. In: *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), supplemento, Università Ca' Foscari, Venezia, 2016, pp. 383-390.
- Giovannini, V., Giuliani, F., Mondini, C., *Imparare a scegliere*. In: *La Vita Scolastica*, 6, Giunti Scuola, Firenze, 2017.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., *Social Skills Deficits of Learning-Disabled Students: Issues of Definition, Classification, and Assessment*. In: *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3(2), ALA - American Library Association, Chicago, IL, 1987, pp. 131-148.
- Gordon, T., *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze, 1991.
- Goussot, A., *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*. In: *Educazione democratica*, 3(5), Edizioni del Rosone, Foggia, 2013, pp. 15-46.
- Hattie, J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londra, 2008.
- Holec, H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981 (Council of Europe Publishing, Strasburgo, 1979).

- Hooper, S., Hannafin, M. J., *Cooperative CBI: The Effects of Heterogeneous versus Homogeneous Grouping on the Learning of Progressively Complex Concepts*. In: *Journal of Educational Computing Research*, 4(4), SAGE Publishing, Thousand Oaks, CA, 1988, pp. 413-424.
- Johnson, D. W., *Social interdependence: interrelationships among theory, research, and practice*. In: *American psychologist*, 58(11), APA - American Psychological Association, Washington DC, WA, 2003, pp. 934-945.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1989.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Peers: the Key to Healthy Development and Socialization*. In: *Character*, 2(11), 1983, pp. 1-8.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Relationships Between Black and White Students in Intergroup Cooperation and Competition*. In: *The Journal of Social Psychology*, 125(4), Taylor & Francis Group, Abingdon-on-Thames, 1985, pp. 421-428.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Cooperative Learning and classroom and school climate*. In: Fraser, B. J., Walberg, H. J. (a cura di), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*, Pergamon Press, New York, NY, 1991, pp. 55-74.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Creative controversy. Intellectual Challenge in the Classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1992.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Constructive Conflicts in the School*. In: *Journal of Social Issues*, 50(1), Wiley, Hoboken, New Jersey, NJ, 1994, pp. 117-137.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, Allyn & Bacon, Boston, MA, 1991, 1994.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research*. In: *Review of Educational Research*, 66(4), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1996, pp. 459-506.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., *The Nuts & Bolts of Cooperative Learning*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1994 (trad. it. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 1996).
- Kagan, S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- Kessler, R. C., Price, R. H., Wortman, C. B., *Social factors in psychopathology: stress, social support, and coping processes*. In: *Annual Review of Psychology*, 36(1), Palo Alto, CA, 1985, pp. 531-572.
- Kuhn, D., Amsel, E., O'Loughlin, M., *The Development of Scientific Thinking Skills*, Academic Press, Cambridge, MA, 1988.
- Lamb, T., Reinders, H., *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2008.

- Lazarowitz R., Karsenty, G., *Cooperative learning and student academic achievement, process skills, learning environment and self-esteem in 10th grade biology*. In: Sharan, S. (a cura di), *Cooperative Learning. Theory and Research*, Praeger, New York, NY, 2009, pp. 123-149.
- Lewin, K., *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper & Brothers, New York, NY, 1951.
- Little, D., *Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way*. In: Mäkinen, K, Kaikkonen, P., Kohonen, V. (a cura di), *Future perspectives in foreign language education*, Oulu University Press, Oulu, 2004, pp. 15-25.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Castelli, I., Lecciso, F., Pezzotta, C., *Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. Franco Angeli, Milano, 2005.
- McCombs, B. L., Whisler, J. S., *The Role of Affective Variables in Autonomous Learning*. In: *Educational Psychologist*, 24(3), Routledge, Londra, 1989, pp. 277-306.
- McKeachie, W., Pintrich, P., Yi-Guang, L., Smith, D., *Teaching and Learning in the University Classroom. A Review of the Research Literature*, The Regents of the University of Michigan, Ann Arbor, MI, 1986.
- Menegale, M., *L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca*. In: *Studi di Glottodidattica*, 3, Università degli Studi di Bari, Bari, 2009, pp. 60-73.
- MIUR, *Monitoraggio delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (art. 1, D.P.R. 89/2009)*, 2012.
- Moskowitz, J. M., Malvin, J. H., Schaeffer, G. A., Schaps, E., *Evaluation of a cooperative learning strategy*. In: *American Educational Research Journal*, 20(4), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1983, pp. 687-696.
- Neer, M. R., *The development of an instrument to measure classroom apprehension*. In: *Communication Education*, 36(2), Routledge, Londra, 1987, pp. 154-166.
- Novara, D., Passerini, E., *Con gli altri imparo. Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*, Erickson, Trento, 2015.
- Parsloe, E., Wray, M., *Coaching and Mentoring. Practical methods to improve learning*, Kogan Page, Londra, 2000.
- Pemberton, R., Li, E. S. L., Or, W. W. F., Pierson, H. D., *Taking control. Autonomy in Language Learning (Vol. 1)*. Hong Kong University Press, Hong Kong, 1996.
- Perret-Clermont, A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berna, 1979.
- Piaget, J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze, 1962.

Piaget, J., *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C., *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci editore, Roma, 2009.

Pontecorvo, C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Pontecorvo, C., *Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca*. In: Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C., *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci editore, Roma, 2009.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.

Putnam, J. W., *The Process of Cooperative Learning*. In: Putnam, J. W. (a cura di), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*, Brookes Publishing, Baltimore, MD, 1993, pp. 15-49.

Quinn, M. M., Jannasch-Pennell, A., Rutherford Jr, R. B., *Using Peers as Social Skills Training Agents for Students With Antisocial Behavior: A Cooperative Learning Approach*. In: *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39(4), Taylor & Francis Group, Abingdon-on-Thames, 1995, pp. 26-31.

Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., Weinstein, C. E., *Self-Regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting*. In: *Journal of Experimental Education*, 60(4), Taylor & Francis Group, Abingdon-on-Thames, 1992, pp. 293-306.

Rhodes, J. E., *Stand by Me. The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2002.

Roberts, A., *Mentoring Revisited. A Phenomenological Reading of the Literature*. In: *Mentoring & Tutoring. Partnership in Learning*, 8(2), Routledge, Londra, 2000, pp. 145-170.

Scardamalia, M., *Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge*. In: *Liberal education in a knowledge society*, Open Court, Chicago, IL, 2002, pp. 67-98.

Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (a cura di), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications*, Routledge, Londra, 2012.

Scavi, M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.

Sharan, S., *Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations*. In: *Review of Educational Research*, 50(2), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1980, pp. 241-271.

Sharan, Y., Sharan, S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1998.

- Sharan, Y., Sharan, S., *Group Investigation in the cooperative classroom*. In: Sharan, S. (a cura di), *Handbook of Cooperative Learning methods*, Greenwood Press, Westport, CT, 1994, pp. 97-114.
- Sharan, S., Shaulov, A., *Cooperative Learning, Motivation to Learn, and Academic Investigation*. In: Sharan, S. (a cura di), *Cooperative Learning: Theory and Research*, Praeger, New York, NY, 1990, pp. 173-202.
- Sharan, Y., Sharan, S., *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*, Teacher's College Press, New York, NY, 1992.
- Slavin, R. E., *Student team Learning: An Overview and Practical Guide (Developments in Classroom Instruction)*, National Educational Association, Washington DC, WA, 1988.
- Slavin, R. E., *Synthesis of Research on Cooperative Learning*. In: *EL - Educational Leadership*, 48(5), Alexandria, VA, 1991, pp. 71-82.
- Slavin, R. E., *Cooperative learning in elementary schools*. In: *Education 3-13*, 43(1), Routledge, Londra, 2015, pp. 5-14.
- Swing, S., Peterson, P., *The Relationship of Student Ability and Small-Group Interaction to Student Achievement*. In: *American Educational Research Journal*, 19(2), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1982, pp. 259-274.
- Thanasoulas, D., *What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?* In: *The Internet TESL Journal*, 6(11), 2000, pp. 37-48.
- Topping, K., *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento, 2014.
- Tudge, J. R. H., Rogoff, B., *Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives*. In: Bornstein, M. H., Bruner, J. S. (a cura di), *Interaction in Human Development*, LEA, Hillsdale, NJ, 1989.
- Vaughn, S., Haager, D., *The Measurement and Assessment of Social Skills*. In: Lyon, G. Reid (a cura di), *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues*, Brookes Publishing, Baltimore, MD, 1994, pp. 552-575.
- Vygotskij, L., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978 (trad. it. *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*. In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), Pergamon Press, Oxford, 1976, pp. 89-100.

4.2. Video

- Bianchini, M., *L'educazione affettiva alla Scuola-Città Pestalozzi*, Rinascimento.tv, Milano, 2015.
Durata: 13' 53".
Disponibile in: https://youtu.be/rmyCf_Jlm10 [23 maggio 2017].

“Per noi l’educazione affettiva è di fatto una materia, ha un curricolo; questo perché volevamo darle una dignità, come la hanno le altre discipline; l’idea era quella di ritagliarle un posto importante nell’orario scolastico. L’educazione affettiva è qualcosa di trasversale, ed è un percorso che dura un ottennio che vede coinvolti giovani dai 6 ai 14 anni” (Matteo Bianchini, maestro della “Scuola-Città Pestalozzi”).

Bondi, F., Bicocchi, C. (regia, soggetto, sceneggiatura di), *Educazione affettiva*, documentario, Ardaco Productions, Milano, 2013, DVD. Durata: 50'.

Trailer disponibile in: <https://vimeo.com/114891997> [23 maggio 2017].

“Una quinta elementare agli ultimi giorni di scuola: emozioni e paura del futuro scorrono nella vita della classe della Scuola ‘Pestalozzi’ di Firenze. Il documentario racconta in maniera intima e naturale alcuni momenti della classe in gita scolastica, metafora del delicato passaggio dall’infanzia all’adolescenza che i bambini affrontano insieme ai loro maestri Matteo e Paolo. [...] È la storia di una crescita, l’attraversamento di un lento e naturale distacco di un gruppo di bambini [...], scandito dai rituali, le ansie, le paure che accompagnano questi momenti [...]. Il documentario mostra come alla base del rispetto dei diritti umani e della crescita della persona vi sia l’educazione allo sviluppo affettivo ed emotivo del bambino e di quanto questa sia parte integrante della sua istruzione primaria, anche nella scuola pubblica” (dal folder informativo del documentario).

Scuola-Città Pestalozzi, *Da scuola laboratorio a scuola 2.0*, 2013. Durata 3' 32".

Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=Ta3OKbFNE4E&list=PLBpW12IEk3wJ3Zf3gPP5RG-rJkvGoXaqI> [16 maggio 2017].

Scuola-Città Pestalozzi, *Gruppi ‘Piazza’. Storie in movimento - 2015-2016*, 2016. Durata 14' 35".

Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=MLDSIAx2p4g&feature=youtu.be> [17 maggio 2017].

Scuola-Città Pestalozzi, *Peer tutoring: grammatica in prima secondaria*, 2016. Durata 9' 12".

Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=2DS202LajZc&t=302s> [17 maggio 2017].

4.3. “Una scuola a misura di adolescente”. Dal sito del collège “Clisthène” (Bordeaux, Francia)

Il collège “Clisthène” di Bordeaux (Francia) è una scuola sperimentale pubblica nata nel 2002.

Definita “scuola a misura di adolescente”, è collocata in una zona popolare, tra un quartiere ‘difficile’ e un altro la cui qualità della vita è buona; gli studenti – circa 200, di età compresa tra gli 11 e i 15 anni – provengono da ambedue i quartieri e quindi posseggono background diversi; ciò dà luogo a un mix sociale che nel tempo si è rivelato particolarmente stimolante nelle attività didattiche (e non solo) e nei rapporti tra le persone che frequentano il “Clisthène”.

In questo contesto, la figura del tutor (con tutto ciò che ruota attorno alla sua funzione) e la riorganizzazione del tempo scuola, risultano due leve fondamentali sulle quali il collège poggia il progetto educativo.

La tutrice ou le tuteur, pivot de l’accompagnement de chaque élève. Vedi la pagina del sito, disponibile in: <http://www.clisthene.org/decouvrir-letutorat/le-tutorat/> [23 maggio 2017].

L'orario scolastico del "Clisthène" contempla due momenti la settimana chiamati *Aide au travail* nei quali gli studenti possono lavorare in gruppo seguiti da un tutor (o da un adulto). Vedi la pagina del sito, disponibile in: clisthene.org/reorganiser-aideautravail/laide-au-travail/ [23 maggio 2017].

Nell'orario scolastico del "Clisthène" sono previsti anche i cosiddetti *Temps de bilan*; si tratta un incontro settimanale – moderato da un animatore, con un preciso ordine del giorno – in cui gli studenti, riuniti in gruppi di tutoraggio, secondo la modalità "giro di tavolo", si scambiano informazioni e aggiornamenti su quanto, ad esempio, è accaduto in settimana, su alcuni aspetti della vita della scuola, per riflettere e dibattere su un determinato tema, per fare il punto della situazione su un dato evento, per confrontarsi su alcune idee, ecc. Vedi la pagina del sito, disponibile in: <http://www.clisthene.org/reorganiser-tempsbilan/le-temps-de-bilan/> [23 maggio 2017].

Home page: <http://www.clisthene.org/>

APPRENDIMENTO AUTONOMO E TUTORING

ORIZZONTI DI RIFERIMENTO

RIORGANIZZARE IL TEMPO DEL FARE SCUOLA. **4**

INVESTIRE SUL "CAPITALE UMANO" RIPENSANDO I RAPPORTI (DENTRO/FUORI, INSEGNAMENTO FRONTALE/APPRENDIMENTO TRA PARI, SCUOLA/AZIENDA, ...). **6**



Apprendimento autonomo e *tutoring* sono due metodologie integrate, sperimentate con studenti dalla quinta primaria alla terza secondaria di primo grado. L'apprendimento autonomo mette al centro la consapevolezza, la responsabilità e la libertà dello studente rispetto al proprio percorso di apprendimento. Nel tempo scolastico dedicato a questa pratica gli insegnanti e lo studente decidono quali temi approfondire e quali attività svolgere, sulla base di piani plurisettimanali, di materiali didattici predisposti e del monitoraggio dell'apprendimento, spostando progressivamente sugli studenti la possibilità di stabilire ciò a cui dedicarsi e di reperire il materiale necessario. Le modalità di lavoro possono essere individuali, *peer to peer* e di gruppo, anche interclasse. Per i più piccoli vengono proposte attività meno strutturate che danno la possibilità di praticare forme di autonomia e differenziazione. Nel *tutoring* insegnante/studente, rivolto sempre agli alunni più grandi del primo ciclo, il tutor è un insegnante che non valuta, ma gioca un ruolo didattico e relazionale e affianca lo studente nel suo percorso scolastico. È una figura di riferimento che ascolta, orienta, indirizza, media, svolgendo una funzione di *coaching* e di *mentoring*. Il tutor incontra periodicamente lo studente e insieme elaborano il «Quaderno del mio percorso» presente nel registro elettronico, si relaziona con gli insegnanti del Consiglio di Classe e i genitori.

APPROFONDIMENTI

- Pietro Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, UTET, Torino 2013.
- Stefano Cacciamani, *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma 2008.
- Mario Castoldi, Mario Martini, *Verso le competenze. Una bussola per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Valentina Giovannini, *Ambienti innovativi per l'apprendimento: Modelli interpretativi e contributi di esperienze. Uno studio sull'organizzazione di Scuola-Città Pestalozzi a Firenze*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Bologna, Bologna 2014.
- John Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Londra 2008.
- Keith Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014.
- Video di Matteo Bianchini, *Da scuola laboratorio a scuola 2.0*, Scuola-Città Pestalozzi, Firenze 2013.
<https://www.youtube.com/watch?v=Ta3OKbFNE4E&list=PLBpW12IEk3wJ3Zf3gPP5RG-rJkvCoXagI>

Scheda Idea «Apprendimento autonomo e tutoring» - Copyright © 2017 Indire - Tutti i diritti riservati.

APPRENDIMENTO AUTONOMO E TUTORING

una suggestione

Per Alice oggi la giornata scolastica inizia con un quarto d'ora di anticipo, perché ha concordato di incontrare il suo tutor.

- Buongiorno Alice, come stai? Come sta andando la scuola dall'ultima volta che ci siamo incontrati?
- Sono stata interrogata in francese e matematica e sono andata bene.
- Quindi hai superato le incertezze sulle parti nuove di matematica?
- Sì, ho chiesto alla prof che mi spiegasse di nuovo, mi ha fatto fare degli esercizi facendomi ragionare e mi ha dato un bel voto!
- Hai avuto altre verifiche?
- Sì, una prova di gruppo di tecnologia che è stata un disastro!
- Infatti, lo vedo nel registro elettronico...
- Ma non era colpa mia... non siamo riusciti a metterci d'accordo: qualcuno voleva risolvere a modo suo il compito e ci ha fatto perdere tempo.
- Ti andrebbe di proporre al gruppo e all'insegnante di tecnica di fare una nuova esercitazione durante il lavoro autonomo? [...].

Alice sale in classe pensando al suggerimento del tutor e a come metterlo in pratica.

ATTORI / RUOLI

DIRIGENTE:

Promuove e sostiene un'articolazione del tempo scuola che preveda uno spazio dedicato all'apprendimento autonomo e al tutoring. Riconosce ai docenti il ruolo di tutor e lo valorizza nei confronti degli studenti e delle famiglie.

DOCENTE:

Predisporre piani di lavoro e materiali, condividendoli con i colleghi e gli studenti. Monitora e valuta i differenti percorsi di apprendimento. Amplia le proprie funzioni al ruolo di tutor, mettendo in gioco competenze acquisite anche attraverso un percorso di formazione.

STUDENTI:

Contribuiscono a definire i propri percorsi di apprendimento, si organizzano per gestirli e ne sono responsabili. Stabiliscono con il tutor le modalità e i tempi di incontro. Utilizzano gli strumenti messi a disposizione.

RISORSE

Le risorse indicate, tranne quelle umane che sono indispensabili, favoriscono l'efficacia e il potenziamento dell'idea, ma non sono vincolanti per la sua realizzazione.

TECNOLOGICHE:

Registro elettronico in cui è stato inserito il «Quaderno del mio percorso», connessione wireless banda larga, device one-to-one e sistemi cloud per la condivisione dei materiali.

INFRASTRUTTURALI:

Infrastruttura di rete, arredi flessibili per lavori di gruppo e individuali.

UMANE:

Docenti disposti a una flessibilità dell'orario, a formarsi e a creare una comunità di pratica.

FINANZIARIE:

Fondi per gli arredi delle aule e per la gestione dei device one-to-one.

perché cambiare

- Perché ogni classe presenta una varietà di tempi e modi di apprendere. Le pratiche per l'apprendimento autonomo e il tutoring offrono molteplici risposte alle diverse caratteristiche degli studenti e forniscono loro la possibilità di riflettere sul proprio percorso.
- Perché gli adolescenti sono spesso soli alle prese con compiti impegnativi. Lavoro autonomo e tutoring permettono di affiancarli, di accompagnare la transizione verso la completa autonomia, prevedendo spazi di libertà e di contenimento e

la possibilità di esprimersi rispetto ai bisogni, alle inclinazioni e alle passioni.

- Perché la ricerca scientifica basata sulle evidenze ha comprovato l'effetto positivo del peer tutoring sugli apprendimenti degli studenti. Sia chi riveste il ruolo di tutor sia chi si avvale del supporto di questa figura ottiene infatti miglioramenti significativi e dimostrabili, specialmente se al tutoring tra pari si affianca la facilitazione dell'insegnante che fornisce un feedback costante e aiuta a fissare obiettivi di apprendimento e a monitorare i risultati.

è bene sapere che...

L'introduzione dell'apprendimento autonomo comporta una riorganizzazione del tempo scuola e l'ideazione/preparazione di una serie di materiali didattici da parte dei docenti. Diminuisce il tempo delle lezioni frontali e aumenta la quantità e la varietà dei materiali per le attività da svolgere in autonomia, in coppia o in piccolo gruppo. Il ruolo del tutor non si sovrappone a quello dello psicologo scolastico al quale il tutor può indirizzare il ragazzo. Un clima collaborativo è importante per tutta la comunità scolastica: per combattere competizione e diffidenza tra colleghi sono utili momenti di condivisione di e reinterpretazione della vita comunitaria.



Le idee di Avanguardie educative e la Buona Scuola

La legge n. 107 indica alle scuole numerosi obiettivi che possono essere inseriti nel Piano triennale dell'offerta formativa e che vanno a recepire ciò che gli istituti più innovativi avevano già implementato negli ultimi anni. Comparando gli obiettivi indicati dalla legge sulla *Buona Scuola* con le idee delle *Avanguardie educative*, notiamo che ad essi è possibile accostare tutte le idee del Movimento.

«Apprendimento autonomo e tutoring» è la risposta agli obiettivi:

- sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso [...] il sostegno dell'assunzione di responsabilità, l'educazione all'autoimprenditorialità;
- prevenzione e contrasto della dispersione scolastica [...]; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati;
- valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni.



Le idee di Avanguardie educative e il PNSD

Il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) è pilastro fondamentale della Buona Scuola ed è il documento di indirizzo del MIUR per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. Nel Piano sono individuabili diversi punti di contatto con le idee delle *Avanguardie educative*.

«Apprendimento autonomo e tutoring»
trova riscontro nelle Azioni del PNSD:

- **STRUMENTI**

- Azione #2 - Cablaggio interno di tutti gli spazi delle scuole (LAN/W-Lan);
- Azione #4 - Ambienti per la didattica digitale integrata;
- Azione #9 - Un profilo digitale per ogni studente;
- Azione #12 - Registro elettronico.

- **FORMAZIONE**

- Azione #25 - Formazione in servizio per l'innovazione didattica e organizzativa.