

Strumenti per formare - 2 Organizzare la lezione in modo efficace e flessibile

GIUSEPPE TACCONI¹

Continua la serie di contributi che intendono tradurre in indicazioni operative i risultati della ricerca empirica sull'analisi delle pratiche dei/delle formatori/trici di area culturale (in particolare italiano e matematica) che operano nei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP. Questa volta l'attenzione è rivolta alle strategie di gestione della lezione.

La ricerca condotta negli scorsi tre anni con i formatori e le formatrici del CNOS-FAP che operano nelle aree culturali, basata sulla raccolta di narrazioni di pratica professionale², aveva l'intento di valorizzare il sapere acquisito sul campo dai formatori e di ridurre il solco esistente tra prassi e teoria didattica. Da qui l'idea di tentare una sorta di teorizzazione del buon insegnamento, prendendo spunto non dalle teorie accreditate ma dalle pratiche narrate dai formatori e dalle formatrici. Si è trattato in sostanza di mettere in parole la conoscenza pratica che i formatori e le formatrici hanno sviluppato nella concreta esperienza del fare formazione. È un tipo di conoscenza diverso da quello che normalmente trova spazio nei manuali di didattica, perché nasce nel vivo dell'azione, in risposta agli stimoli posti dalle concrete situazioni, spesso all'insegna del "vediamo cosa succede se...".

I docenti intervistati hanno a che fare con aree differenti, ma non prive di collegamenti tra loro, che vanno dall'asse dei linguaggi e storico-sociale (lingua italiana, letteratura, lingua inglese, storia, diritto, economia, cultura etica e religiosa), all'asse matematico e scientifico-tecnologico (matematica, chimica, fisica, scienze della terra ecc.). Si tratta di aree disciplinari che talvolta vengono percepite come distanti dalla pratica che impegna gli allievi nei laboratori e negli stage e dunque

¹ Università degli Studi di Verona - Centro di ricerca educativa e didattica (Cred).

² La ricerca, svolta tra il 2008 e il 2010, ha coinvolto circa un centinaio di formatori/trici che operano nei CFP della Federazione nelle seguenti Regioni: Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Piemonte, Liguria, Umbria, Lazio, Sicilia. Cfr. Tacconi, 2011a; 2011b.

collocate in basso, nella “gerarchia” delle aree disciplinari attraverso le quali si sviluppano i percorsi formativi all’interno di un CFP³.

Dall’analisi dei materiali raccolti sono emerse diverse dimensioni che i/le formatori/trici intervistati/e ritengono caratterizzanti una buona pratica formativa: la cura del clima e delle condizioni relazionali per lavorare bene; la gestione flessibile della lezione; la valorizzazione del gruppo; l’aggancio all’esperienza dei soggetti in apprendimento, con particolare attenzione a possibili utilizzi pratici delle conoscenze; la centratura su compiti autentici; la valorizzazione delle connessioni tra vari ambiti disciplinari; la valutazione come strategia per migliorare l’apprendimento. Tutte queste dimensioni appaiono tra loro intimamente intrecciate, perché la pratica formativa è un tutt’uno complesso (tessuto insieme), che non sopporta compartimentazioni rigide. Nello scorso numero di questa rivista ci siamo occupati delle strategie per la cura di un clima positivo (cfr. Tacconi, 2010); in questo numero, affronteremo le strategie che i formatori utilizzano per gestire la lezione in modo efficace e flessibile, ma continuamente appariranno collegamenti tra le varie dimensioni⁴.

La particolare tipologia di utenza che frequenta i CFP, come abbiamo visto nell’articolo precedente (Tacconi, 2010), “educa” i formatori ad una spiccata attenzione relazionale. Allo stesso modo, orienta ad un particolare approccio metodologico nel gestire la lezione. È come se i docenti intervistati avvertissero che le modalità di tipo trasmissivo non possono funzionare con questi ragazzi (ammesso che possano funzionare con altri) e che con loro è necessario strutturare la lezione in modo più articolato e complesso di quello che succede quando un docente si limita a “spiegare” e si attende che la comprensione avvenga semplicemente per il fatto che i ragazzi ascoltano e sanno “ripetere” ciò che l’insegnante ha spiegato o ciò che si trova sul libro di testo. Inoltre, si tratta di organizzare l’apprendimento prevalentemente in classe, dato che agli allievi risulterebbe piuttosto difficile tornare su compiti scolastici a casa, dopo sei o sette ore passate al CFP. Questo comporta un’organizzazione particolarmente attenta dell’attività che si svolge in aula, il che non significa programmare ogni passo, impedendosi così di cogliere e di valorizzare l’imprevisto e ciò che avviene in situazione, ma riservare una specifica attenzione alle diverse fasi di una lezione, in particolare all’avvio, al corpo centrale e alla conclusione. Qui di seguito riportiamo le strategie e le attenzioni che emergono dal racconto dei formatori intervistati sul modo in cui organizzare la lezione nelle sue varie fasi.

³ Da questo punto di vista, nei CFP, si assiste ad una sorta di sovvertimento della classica gerarchizzazione che caratterizza i saperi negli istituti scolastici superiori.

⁴ Sotto, presenterò le strategie che i formatori utilizzano, riportando anche qualche esempio riferito ai diversi ambiti disciplinari, ma senza fare riferimento alle parole stesse dei/delle formatori/trici, che possono invece essere “ascoltate” direttamente, nei due volumi che danno conto del percorso e dei risultati della ricerca.

Curare l'avvio

L'avvio di una lezione o di un'unità di lavoro risulta essere un momento cruciale, dal quale dipende, in buona misura, la possibilità di creare le condizioni perché i propri allievi si dispongano a lavorare proficuamente. Per questo i nostri formatori dedicano in genere particolare attenzione a questo momento.

Creare un aggancio relazionale

I formatori cercano di rendere particolarmente caldi, dal punto di vista relazionale, i primi minuti di una lezione, utilizzando un registro personale e cordiale. Si tratta, in generale, di saper accorgersi di ciò che succede, fin da quando si entra nell'aula, di saper intercettare gli stati d'animo del gruppo e dei singoli, di comunicare attenzione e vicinanza, ma anche di saper riportare con delicatezza l'attenzione verso il lavoro che si intende proporre. Per l'avvio dell'ora, nei diversi CFP, i formatori stabiliscono *routine* differenti, che vengono gestite tutte con una forte attenzione relazionale. Alcuni formatori, ad esempio, entrano in aula e, mentre sbrigano alcune faccende burocratiche (firma del registro e verifica delle presenze...), consentono che i propri allievi chiacchierino sottovoce (continuino a "raccontarsi le loro cose"...) o sistemino sul banco il quaderno o altri strumenti. Altri formatori, al loro ingresso, chiedono ai ragazzi di alzarsi in piedi, per segnalare la loro presenza e far capire che è il momento di cominciare a fare silenzio per poter lavorare. Spesso, prima di entrare nello specifico dei temi che verranno affrontati, i formatori tentano di stabilire un contatto emozionale anche semplicemente chiedendo: "Come va?". Un insegnante di Italiano descrive in maniera particolarmente efficace una serie di micro-azioni che hanno l'aspetto di una *routine* consolidata: il saluto, l'eventuale richiamo nel caso di comportamenti scomposti, l'apertura delle finestre per areare l'ambiente, la domanda "Come va?" e il breve colloquio che ne segue, la risposta ad eventuali domande degli allievi, il disbrigo dei compiti burocratici (firme sul registro ecc.) e il tempo concesso per predisporre il materiale. Solo a questo punto si passa ad impostare la lezione.

Inquadrare l'argomento

Il primo passo dei nostri formatori, dopo l'ingresso, è normalmente quello di annunciare il tema, l'argomento su cui si andrà a lavorare, gli obiettivi che ci si aspetta di raggiungere, le risorse, i metodi, i tempi, sia del percorso nell'intera sua articolazione, sia del lavoro che verrà svolto in quella specifica unità di tempo che si sta aprendo. Alcuni trovano utile elencare e scrivere alla lavagna almeno la strutturazione della lezione (l'articolazione delle fasi di lavoro) e indicare o richiamare le modalità e i criteri secondo cui si svolgerà la valutazione. Introdurre globalmente ciò che nel corso della lezione verrà poi ripreso e analizzato in dettaglio consente

agli allievi di farsi un'idea complessiva del percorso che si andrà a svolgere, di collocare il tema della lezione nell'insieme del percorso e di cogliere così le connessioni tra i vari argomenti. Inoltre, offre loro delle indicazioni sul senso, sul perché il docente ha scelto di affrontare quel determinato tema o di lavorare su quegli aspetti proprio a quel punto del percorso.

Riprendere il filo rosso del percorso, facendo fare il "riassunto della puntata precedente"

È importante che il filo rosso che lega i vari momenti di un percorso (le varie lezioni di un'unità o i vari momenti di una lezione...) sia ben riconoscibile, per il docente e per gli allievi. Per questo, i nostri docenti, in avvio di lezione, dedicano attenzione, ad esempio, alla ripresa di quanto svolto nelle lezioni precedenti. La consegna di fare un breve sommario della "puntata" precedente o la richiesta di esplicitare domande ed eventuali dubbi su quanto affrontato nell'ora precedente permettono agli allievi di ricollegarsi a quanto appreso, ma anche di richiamare alla memoria il percorso, con i suoi obiettivi, i contenuti e i metodi. Anche la correzione di eventuali compiti assegnati per casa assume talvolta la funzione di collegare il lavoro che si sta per cominciare con il percorso svolto in precedenza. La correzione dei compiti fa tornare sul percorso pregresso, consente di riprenderne i passaggi principali e di innestare su quello l'introduzione del nuovo argomento da affrontare.

Inserire qualche elemento spiazzante

Talvolta può essere utile un avvio differente dal solito, che introduce qualche elemento provocatorio, un aneddoto personale, un'analogia inusuale o la menzione di una notizia o di un'inchiesta giornalistica recente, che possano suscitare interesse e curiosità. Queste aperture hanno lo scopo di accendere l'interesse, di suscitare la curiosità e il desiderio di saperne di più e predispongono ad iniziare un'attività. Nel racconto di un insegnante di Matematica, ad esempio, l'elemento che produce una sorta di spiazzamento cognitivo è quello tipico dei problemi matematici che, pur riguardando dati immaginari (la terra perfettamente liscia, senza asperità, che non esiste nella realtà), sono in grado di affascinare.

Curare lo spazio all'interno dell'aula

Fa parte della cura dell'avvio anche l'attenzione alla disposizione fisica dell'aula. Un insegnante di Mestre, ad esempio, ha sperimentato quasi per caso l'efficacia di una disposizione diversa da quella canonica, in cui i banchi sono messi in file parallele, davanti alla cattedra. Anche altri formatori fanno l'esperienza che la disposizione dei

tavoli a quadrilatero offre notevoli vantaggi: riduce la separazione tra docente e allievi che la cattedra e la predella normalmente creano, facilita la partecipazione (mentre la disposizione classica consente a qualcuno – soprattutto a quelli delle ultime file – di nascondersi e magari li “autorizza” a disturbare), comunica l’idea di essere alle prese con un’impresa comune, consente di sbirciare sui materiali del docente. Ma non è solo questione di disposizione dei banchi: anche in un’aula in cui i banchi sono disposti in senso tradizionale, il docente, dislocandosi, può comunicare un’idea diversa di spazio e, conseguentemente, di insegnamento-apprendimento.

Esplorare il punto di vista degli allievi dando loro la parola

Talvolta, i momenti più fecondi sono quelli che nascono dal dialogo che si crea tra ciò che il docente intende proporre (che spesso corrisponde ai suoi gusti e alle sue preferenze) e le attese, i punti di vista, le emozioni degli allievi. Si tratta allora di esplorare attentamente i vissuti e le rappresentazioni degli allievi in ordine ai temi che si stanno affrontando e di dare loro la parola. Un docente di Italiano di Mestre, ad esempio, sa che i contenuti che propone sono solo una delle polarità a cui prestare attenzione e si muove verso quella che potremmo chiamare una prospettiva ermeneutica, che guarda al gruppo classe come ad una comunità interpretativa, in cui l’intervento di un allievo e i significati inattesi che scaturiscono dal confronto tra i diversi orizzonti hanno un ruolo centrale nel determinare l’andamento del percorso. Decisiva diventa pertanto la capacità di mettersi in ascolto dei punti di vista, dei pensieri e di ciò che gli allievi sentono dentro.

I goal delle aspettative

Un modo per dare la parola agli allievi, soprattutto all’inizio del percorso formativo, è esplorare le aspettative, come fa un docente di Diritto che, ogni anno, propone un’esplorazione delle aspettative in relazione alla disciplina e su queste costruisce poi una sorta di patto formativo. Non si tratta di abdicare al dovere di indicare i contenuti più rilevanti del percorso culturale che si intende proporre, ma di discutere, in avvio di percorso, i temi e i problemi che potranno essere affrontati e magari anche di esplicitare eventuali difficoltà o resistenze. In questo processo, il formatore ha anche la possibilità di cogliere dinamiche e stili di comportamento prevalenti negli alunni e tutto questo può aiutarlo ad impostare più efficacemente il cammino.

“Adesso, dite la vostra!”

Ci sono anche altre attività attraverso le quali i formatori cercano di partire dai propri allievi, di dare loro la parola, di far emergere le loro intuizioni sugli argomenti

di studio che affrontano o sui vocaboli che incontrano. L'attività raccontata da un formatore di Catania stimola gli allievi ad esprimere la propria opinione su temi di grande rilevanza sociale, in un modo particolarmente articolato e complesso: la proiezione di un breve video costituisce l'ingresso nel tema; alla visione del film, segue una discussione in aula, per attivare un primo scambio di impressioni e pensieri ma anche per rispondere ad eventuali richieste di chiarimento ed offrire ulteriori informazioni; a questo punto, dopo aver dissodato il terreno, il docente fornisce alcuni materiali per l'approfondimento, che fa analizzare in piccoli gruppi; solo alla fine di tutto questo lavoro, il docente propone un esercizio di scrittura personale, che viene eseguito, corretto e valutato. La scrittura personale avviene al termine di un percorso di riflessione che ha offerto concreti elementi su cui prendere posizione e ha consentito di costruire, attraverso la discussione in piccolo o in grande gruppo, le coordinate fondamentali dell'argomento affrontato. Il coinvolgimento nell'attività è garantito e reso evidente anche dal desiderio che i ragazzi esprimono di comunicare ad altri, fuori del CFP, i risultati del loro lavoro. Anche altri formatori cercano sempre di partire dai propri allievi, stimolandoli ad esempio a costruire insieme il significato di termini sconosciuti. Partire da loro, raccogliere le loro idee, per poi magari integrarle e precisarle, risulta molto più efficace che calare dall'alto definizioni preconfezionate.

Agganciare conoscenze pregresse

Quando l'argomento è nuovo, diversi docenti trovano utile agganciare e valorizzare le conoscenze che i ragazzi possiedono già, perché maturate in precedenti esperienze scolastiche o semplicemente nella vita. I formatori trovano utile ricollegarsi a ciò che gli allievi conoscono già. Un docente di Matematica di Mestre, ad esempio, per introdurre il calcolo letterale, si aggancia a conoscenze già acquisite dai suoi allievi, quelle relative alle abbreviazioni simboliche per indicare la base e l'altezza delle varie forme geometriche. Anche in quel caso infatti si tratta di lettere. L'intento è quello di rendere più familiare i segni e di guidare a penetrarne gradualmente i significati.

Il Brainstorming

Alcuni formatori utilizzano la tecnica del brainstorming, che aiuta a far emergere dagli allievi le associazioni spontanee su un determinato argomento e a costruire definizioni condivise. Un docente di Perugia fa emergere le idee che gli allievi hanno sul tema "comunicazione", facendo scrivere le singole definizioni su dei cartoncini o su dei post-it, per poter agevolmente attaccarle alla lavagna. Le indicazioni arrivano in ordine sparso e sono spesso legate all'esperienza diretta degli allievi. Il docente aiuta ad ordinare le indicazioni degli allievi, magari facendole raggruppare per categorie, a sistematizzarle, le integra attraverso domande oppure of-

frendo supplementi di informazione. Insieme, docente e allievi giungono alla costruzione di una definizione o ad una chiarificazione concettuale che viene avvertita come frutto del lavoro di tutti.

Prestare attenzione alla qualità della comunicazione

I formatori intervistati sono consapevoli dell'importanza di curare la qualità della comunicazione. La lezione è una forma speciale di comunicazione, in cui entrano in gioco l'efficacia e la chiarezza espositiva, ma anche lo sguardo, il tono della voce, i movimenti, i gesti, l'utilizzo di supporti che contribuiscono ad avvicinare gli allievi ai contenuti che si stanno apprendendo e ad aumentarne la comprensibilità. I docenti di CFP sono particolarmente attenti a catturare e a mantenere l'interesse degli allievi e sanno che questo dipende, in larga misura, dalla qualità della loro comunicazione.

Curare la chiarezza espositiva

La comprensione può essere resa difficile a causa del linguaggio, che talvolta costituisce una vera e propria barriera. La scarsa cura del linguaggio, da parte di un docente di Matematica, ad esempio, può contribuire a cementificare l'idea che tale disciplina sia astrusa e incomprensibile. Da qui l'esigenza di curare in modo particolare la capacità di esprimersi in modo chiaro ed efficace. Per tutti i formatori diventa essenziale utilizzare un linguaggio semplice, non da iniziati, che sia comprensibile e soprattutto concreto. In particolare, risulta utile visualizzare i concetti chiave o determinati oggetti con l'uso di diversi colori, anche per stimolare la memoria visiva. Davanti alla difficoltà dei ragazzi alle prese con le espressioni, un docente di Matematica di Catania trova utile tradurre i segni di un'espressione negli elementi di una situazione viva. Alcuni dei formatori intervistati, per migliorare la chiarezza espositiva, sentono l'esigenza di sollecitare dei feedback da parte dei loro allievi e di verificare così se una determinata comunicazione è stata realmente compresa. Il feedback, oltre a fornire al formatore una comunicazione di ritorno che gli permette di interrogarsi sull'effetto del suo atto comunicativo sui riceventi, consente agli allievi di comprendere se hanno compreso.

Coinvolgere il corpo

I formatori intervistati cercano sempre di coinvolgere il corpo, nei loro percorsi. La manipolazione e l'agire sulle cose sono infatti indispensabili per arrivare a comprendere. Valorizzare il corpo significa innanzitutto non limitarsi a far lezione in aula, con gli allievi "prigionieri" dei banchi, ma utilizzare, quando possibile, come aula anche gli spazi più ampi del CFP (o del territorio), creando le condizioni perché

gli allievi possano muoversi, agire, fare, provare. L'accesso alla comprensione avviene attraverso un coinvolgimento globale, anche fisico e motorio, dei soggetti in apprendimento, nella ricerca di soluzione a problemi, nella formulazione di congetture, nella misurazione e nella verifica delle varie ipotesi. Quella di coinvolgere il corpo e le mani è un'esigenza particolarmente avvertita nell'ambito delle Scienze, che certamente più della Matematica possono sfruttare metodi empirici e chiamare in causa oggetti concreti, misure, esperimenti. Nel racconto di un docente che insegna a Mestre, la costruzione delle figure geometriche che rappresentino le molecole viene fatta con materiali che si possono maneggiare (in questo caso, il pongo e gli stecchini del caffè). I materiali possono essere costruiti dai docenti o fatti costruire agli allievi. Dalla manipolazione dei materiali, che consente di rappresentare fisicamente i concetti, si passa con maggiore facilità alla scoperta di connessioni e alla generazione di spiegazioni convincenti.

Valorizzare il contatto visivo e variare il tono di voce durante la spiegazione

La comunicazione non è solo questione di chiarezza espositiva. Si tratta di curare anche il contatto visivo e di modulare adeguatamente il tono della voce. I formatori stanno attenti a mantenere un contatto visivo con i propri allievi, comunicando con il proprio sguardo ma anche cogliendo dai loro sguardi il livello di attenzione. Una formatrice di Verona è particolarmente attenta ad afferrare i messaggi che le arrivano dagli sguardi dei suoi allievi. Quando si accorge che essi stanno vagando altrove con le loro menti, ricorre ad un'efficace strategia: si ferma e li guarda, oppure si avvicina a loro, muovendosi tra i banchi. Questo spesso le fa riguadagnare l'attenzione degli allievi. Anche variare il tono di voce è importante e può stimolare l'attenzione. Si tratta insomma di considerare le esigenze del corpo e di accorgersi anche degli aspetti non verbali della comunicazione.

Rendere "visibili" e "manipolabili" i concetti

Per i docenti di Matematica e Scienze, risulta particolarmente importante predisporre materiali che rappresentino qualcosa di concreto, di palpabile, da lavorare con le mani (sbarrette, spaghi, elastici, stecchini, pongo...). L'idea che spessissimo i nostri formatori esprimono è di visualizzare e "far toccare con mano" i concetti valorizzando il corpo, in particolare la vista e il tatto. Per quanto consapevoli che "fare Scienze" è diverso dal "fare Matematica", perché in Matematica, a differenza che nelle Scienze, si ha prevalentemente a che fare con idee e oggetti mentali, che non esistono in maniera sensibile, i formatori intervistati rivelano una particolare insistenza nel "rendere visibili e manipolabili" i concetti, nel raffigurare e "far toccare con mano" le teorie. A questo scopo, utilizzano esempi, portano in aula oggetti

concreti (la pasta, le sfere, i palloncini, il cartone, i cilindri...), propongono grandi e piccole esperienze (l'osservazione, la costruzione di oggetti, la rappresentazione tridimensionale...), fanno nascere quesiti stimolanti e guidano nella ricerca di soluzioni. Qualche volta arrivano a costruire rappresentazioni multiple, ricche e complesse di fenomeni realmente osservati, altre volte si limitano a suscitare evocazioni e raffigurazioni parziali di idee astratte; in ogni caso, tentano di produrre "concetti animati" e di assicurare un costante rapporto tra il piano dell'astrazione e quello della realtà concreta e tangibile. La rappresentazione ha il potere di muovere l'intuizione e il ragionamento e gli allievi possono giungere ad operare delle astrazioni solo se passano attraverso continue esperienze motorie, manipolatorie e iconografiche. In tutto questo, la didattica si manifesta come "azione artigianale", che procede per tentativi, predispone un vero e proprio laboratorio, in cui i docenti propongono di fare delle cose e sostengono i propri allievi nei processi di ricerca.

Utilizzare supporti diversi

Per migliorare la qualità del contesto comunicativo, può essere utile l'utilizzo di diversi supporti e mediatori. I formatori intervistati nominano, in particolare, il video, le immagini, alcuni software e le risorse presenti in rete. Un docente che insegna Fisica al CFP di Sesto San Giovanni racconta, ad esempio, un'esperienza realizzata con l'utilizzo di supporti audiovisivi. Il video, analizzato in precedenza, viene utilizzato per introdurre i concetti fondamentali sui quali lavorare; la visione del film è supportata da una scheda, che aiuta a focalizzare l'attenzione sugli elementi fondamentali; a questa prima fase del lavoro, che prevede anche un momento di verifica in itinere, segue la consegna individuale di scrivere le definizioni dei concetti e, successivamente, di esporre al gruppo classe il proprio elaborato. Il docente, in tutto il percorso, interviene offrendo chiarimenti e delucidazioni. Anche il computer può rappresentare un valido supporto per l'azione didattica, soprattutto per le risorse a cui consente di accedere. Delle risorse informatiche e/o di rete, i formatori sottolineano l'utilità, senza trascurare gli elementi di criticità a cui prestare attenzione. Diversi di loro utilizzano in classe risorse reperibili in rete⁵, attenti a guidare verso una fruizione sempre più autonoma di tali risorse.

Schematizzare alla lavagna e far schematizzare sul quaderno i contenuti essenziali

Può essere utile schematizzare sullo schermo o sulla lavagna lo sviluppo di un percorso didattico, far costruire agli allievi la rappresentazione delle conoscenze ma-

⁵ Tra i siti per la didattica della matematica, è opportuno segnalare quello del Gruppo di Ricerca e Sperimentazione in Didattica e Divulgazione della Matematica (RSDDM) dell'Università di Bologna: www.dm.unibo.it/rsddm.

turate in aula e fissare, durante la spiegazione, i concetti chiave, venendo così incontro anche alle esigenze degli alunni stranieri. La schematizzazione alla lavagna e poi sul quaderno facilita la presa degli appunti, che qualche volta si configura come vera e propria dettatura di punti essenziali da parte del docente. La scrittura favorisce la concentrazione. Il ricorso a schemi e ad esempi consente di fornire rappresentazioni visive dei concetti, che aiutano a fissarne il significato in un colpo solo, senza bisogno di complicate spiegazioni. La schematizzazione, che può essere fatta (o meglio fatta fare) in modi differenti, risulta utile per aiutare gli allievi a focalizzare e a mantenere l'attenzione sul percorso proposto. Inoltre, aiuta a farsi immagini intuitive di alcuni concetti e a riprodurre procedure e sequenze di azioni in modo analogo a ciò che gli allievi sperimentano nel laboratorio, a contatto con le procedure richieste dalle pratiche lavorative. Il fattore decisivo sembra essere la riflessività con cui si accompagnano tutte le varie fasi del percorso.

Rendere vitali i contenuti

Perché i contenuti culturali che i formatori offrono possano essere percepiti dagli allievi come vitali e in grado di accendere un lampo nei loro occhi, è necessario innanzitutto che essi siano resi vivi nella mente dei formatori stessi e dunque in qualche modo riscoperti e ricreati sempre nuovamente, nel momento stesso in cui vengono insegnati. Inoltre, a rendere vitali i contenuti culturali è anche l'incontro con gli orizzonti culturali dei destinatari. Gli allievi, infatti, non sono recipienti vuoti; sono soggetti imbevuti di una loro cultura, che spesso coincide solo in parte con quella dei docenti. L'orizzonte culturale dei ragazzi del CFP è in buona misura quello dei loro coetanei, caratterizzato da una particolare familiarità con strumenti ed ambienti digitali e multimediali, da specifici consumi estetici extrascolastici e da modalità di funzionamento cognitivo basate più sulla visione e sull'ascolto che sulla lettura e sulla riflessione. Inoltre, l'orizzonte dei ragazzi del CFP è caratterizzato da una spiccata sensibilità pratica, che fa loro preferire morse, attrezzi e impianti a libri, pensieri e parole. I formatori sono legati anche ad altri orizzonti culturali. La possibilità che le loro parole si accendano e che il contatto con i contenuti rappresenti qualcosa di vitale anche per gli allievi è legata alla capacità dei docenti di gettare dei ponti con l'immaginario dei ragazzi che popolano i CFP. Insegnare al CFP può rappresentare per molti formatori una sorta di conversione culturale che apre a nuove ed inaspettate scoperte.

Insegnare Dante ai meccanici

Un formatore che insegna Italiano a Mestre, ad esempio, sa che, per insegnare letteratura, il docente deve mettersi pienamente in gioco e far trapelare la sua personale esperienza di lettura dei testi che insegna. È necessario farlo, se si vuole che

anche i ragazzi arrivino ad una lettura personale di quei testi. Il primo strumento che il docente ha tra le mani è dunque la sua stessa persona e il suo rapporto con ciò che propone e con i soggetti ai quali lo propone. Questo comporta anche la capacità di rinunciare a letture dei testi magari formalmente corrette ma tali da risultare astratte e mute per i soggetti ai quali ci si rivolge. Si tratta di articolare una lettura che possa essere parlante, perché viva nella modalità espressiva e agganciata all'esperienza e all'orizzonte culturale dei destinatari. Il "trucco" a cui il nostro formatore ricorre è quello di facilitare la creazione di un rapporto empatico tra gli allievi e il testo, attraverso una lettura esistenziale ("Perché Dante comincia con una selva oscura? Vi siete mai trovati in un bosco, persi, senza bussola? Che impressione vi ha fatto?"), che porti a chiedersi non solo "che significato aveva quel verso per Dante?", ma anche e soprattutto: "che significato ha quel verso *per me, per noi?*".

Far cogliere l'utilità del percorso

Rendere vitali i contenuti significa spostare l'attenzione dagli oggetti culturali al rapporto che si crea tra questi e i soggetti in apprendimento. In un certo senso, si tratta di far cogliere l'"utilità" dei percorsi, senza per questo ridurre tutto a qualcosa di strumentale ma collocando i testi all'interno di contesti che possano dare loro senso.

Utilizzare un registro narrativo nelle spiegazioni

Alcuni formatori sottolineano la centralità della narrazione nei processi di costruzione della conoscenza. Ad esempio, la Storia – non solo quella arcaica, ma anche quella contemporanea – è intessuta di narrazioni. Raccontandola è possibile ottenere un coinvolgimento emotivo dei soggetti e così guidarli ad una comprensione profonda degli accadimenti, dei nessi che li legano tra loro, delle ragioni e degli effetti. Per questo è importante non fermarsi a quanto il programma "detta" e trovare spazi e modi per "trasgredire".

Evidenziare i collegamenti

Rendere vitali i contenuti può voler dire anche contestualizzare e curare i collegamenti tra i vari ambiti disciplinari, in particolare tra passato e presente. Alcuni formatori, ad esempio, evidenziano in modo frequente e sistematico i collegamenti che esistono tra gli oggetti culturali che vengono affrontati in Storia o in Diritto e quelli che vengono affrontati in Italiano. Nel racconto di un altro formatore, c'è anche lo sforzo di collegare alcuni testi letterari alle relative versioni cinematografiche o televisive, per cogliere quello che c'è di simile e di diverso. Ciò che conta è

che gli allievi imparino a istituire connessioni, attraverso alcuni degli accostamenti possibili, che il docente propone in base agli specifici soggetti con cui lavora o agli specifici oggetti di apprendimento che sceglie di affrontare.

Giocarsi diverse carte, variando i metodi

Variare tipo di attività (ma anche tipo di raggruppamento, alternando lavori con tutta la classe a lavori individuali, a coppie, a piccoli gruppi, e di setting, alternando momenti di attività in aula a momenti di attività da svolgere in laboratorio o fuori del CFP), ricorrendo ad una molteplicità di metodologie, anche nel corso di un'unica ora di lezione, risulta essenziale per i nostri formatori. Da una parte tutto questo serve a mantenere viva l'attenzione, dall'altra ad adeguarsi all'eterogeneità del gruppo dei soggetti in apprendimento e alle loro differenti caratteristiche cognitive. L'esigenza di variare continuamente l'azione didattica, alternando ritmicamente momenti di spiegazione frontale a momenti di attività, si pone come inaggirabile, se non altro per l'eterogeneità del gruppo classe. L'esperienza ha insegnato ai nostri formatori che la lezione non può essere "solo" lezione e deve trasformarsi in un'esperienza variegata. Non basta variare le modalità comunicative durante l'ora di lezione, magari attingendo al repertorio che un insegnante, come un bravo attore, dopo un po' di esperienza ha maturato. La lezione frontale, per quanto inevitabile, rischia di agire in senso passivizzante, se si trasforma in modalità unica di intervento. Alcuni formatori, semplicemente guardando le facce dei propri allievi, si accorgono subito quando è il caso di cambiare attività. Il problema non è tanto concentrarsi su cosa dire, ma "far fare attività" e magari far fare "senza che essi si accorgano di fare".

Suddividere bene i tempi

La centratura sul fare richiede una costante attenzione alle reazioni degli allievi, un'accorta suddivisione dei tempi e un effettivo utilizzo del tempo per l'apprendimento, analogo a quello che gli allievi sperimentano nelle ore di laboratorio. Utilizzare bene i tempi non vuol dire programmare tutto prima, con rigidità, ma predisporre diversi scenari di azione, che consentano di variare modalità di lavoro anche in relazione a ciò che succede in classe. Se, nella mente del docente, non è chiara la possibile articolazione della lezione in differenti fasi, il rischio di non utilizzare al meglio il tempo a disposizione è davvero elevato. La suddivisione dei tempi assume anche una valenza meta-comunicativa: non curarsi dei tempi di attenzione e rassegnarsi al fatto che un buon numero di allievi non segua sono azioni che comunicano scarsa attenzione da parte del docente; suddividere bene i tempi e prevedere un'alternanza tra momenti di spiegazione e momenti di coinvolgimento attivo sono mosse che comunicano il desiderio del docente che tutti siano coinvolti e possano partecipare effettivamente.

Variare gli approcci e le attività adattandosi alla specificità del gruppo e della situazione didattica

L'esigenza di variare attività, escogitando modalità sempre nuove, è probabilmente presente in tutti gli ordini di scuola, ma si fa particolarmente sentire nei percorsi di Ifp. I docenti del CFP toccano con mano che l'adozione di metodi sempre uguali a se stessi non funziona e si sentono stimolati a cambiare in base alla situazione e a lasciarsi condurre dalle curiosità dei propri allievi, qualche volta anche dai loro "uffa, prof". Si tratta di variare le modalità in base alla specificità del gruppo che si ha davanti e/o della situazione didattica che si crea, anche procedendo per tentativi ed errori. L'esigenza di fondo è quella di comprendere le caratteristiche del gruppo con cui si sta lavorando, di considerare "le storie che i ragazzi portano con sé", i loro interessi, le loro domande, ma anche come un gruppo evolve e, cambiando, richiede che si faccia ricorso anche a modalità di lavoro diverse. Questo rappresenta anche una risorsa per il docente che, provando e interrogandosi su cosa funziona e cosa no, ha la possibilità di inventare e di arricchire il suo repertorio di tecniche.

Inserire qualche stacco durante la lezione: le attività "per prendere fiato"

Talvolta, in una lezione, è difficile gestire i momenti fisiologici di stanchezza. Si può intervenire variando le modalità di lavoro. Qualche volta però, sembra utile pensare a specifiche attività per far "riprendere fiato" ("pause di respiro", le chiama qualche formatore) o per "ricaricare le batterie esaurite". Spesso le azioni per "far prendere fiato" sono esse stesse attività istruttive, che però variano il setting e magari richiedono l'uso delle mani o di particolari oggetti (il pongo, i palloncini, le cartine ecc., che riempiono il cassetto del docente, quasi fosse la borsa di Mary Poppins) e comportano un diverso livello di concentrazione. Altre volte, si tratta di attività che non c'entrano, in senso stretto, con la lezione – la corsa in cortile, la pausa in cui si aprono le finestre dell'aula e si fa girare un po' l'aria, l'intermezzo musicale ecc. – ma possono aiutare a far recuperare energie e a rigenerare le condizioni per lavorare bene assieme.

Rendere piacevole l'attività, utilizzando anche la leva del gioco

Diversi formatori sottolineano l'importanza che lo stare a scuola si trasformi in un'esperienza piacevole per gli alunni, anche se questo significa deviare da programmi predefiniti. Una formatrice che insegna Italiano a Ragusa racconta di fare frequentemente ricorso a tecniche ludiche inventate a partire da giochi tradizionali o prendendo spunto da giochi televisivi, per stimolare la scoperta di parole nuove. Anche per i docenti di Matematica i giochi possono stimolare coinvolgimento, interesse e curiosità e magari proporre situazioni in cui è necessario un ragionamento deduttivo.

vo. Varie sono le tipologie di gioco possibili. Quelle a cui si ricorre con maggiore frequenza sono le gare e i concorsi. Qui il gioco assume generalmente la valenza di “condimento” di percorsi di istruzione basati sull’abilità strumentale di eseguire velocemente alcuni esercizi. Non manca però il ricorso a giochi logici e matematici più specifici, che comunicano il gusto di pensare in modo creativo, flessibile ed aperto.

Far apprendere in/il gruppo

Una dimensione essenziale dell’apprendimento è quella sociale: si impara partecipando ad un gruppo/comunità, interagendo con gli altri, costruendo socialmente la conoscenza. Nella formazione professionale, lavorare in gruppo contribuisce a formare quelle competenze sociali che saranno essenziali nel mondo del lavoro e più in generale nella vita. Quindi, si può affermare che non solo si apprende in gruppo, interagendo con gli altri, ma si apprende anche il gruppo, ovvero quell’insieme di competenze sociali che sono necessarie per trasformare il lavoro di gruppo in vera e propria esperienza di apprendimento.

Proporre lavori di gruppo con distribuzione di ruoli

La strategia del lavoro di gruppo è molto praticata dai formatori intervistati che sono soliti predisporre situazioni in cui sia possibile ricorrere ad una sorta di intelligenza condivisa, imparare collaborando e attivare forme di aiuto tra pari. Le esperienze che i formatori descrivono rappresentano spesso casi di applicazione contestualizzata del *cooperative learning*. I criteri di composizione dei gruppi sono differenti: spesso si tratta di gruppi eterogenei, costruiti avendo cura che in ogni gruppo sia garantita la presenza di un allievo in grado di svolgere efficacemente il ruolo di coordinatore o capo-gruppo, che lavorano sulla stessa consegna; altre volte, i gruppi sono omogenei per livello e lavorano su consegne differenziate. In alcuni casi, ai membri del gruppo vengono assegnati dei ruoli, in particolare quello di “maestro” o “spiegatore” e quello di “allievi”. In tutti i casi, si cura con particolare attenzione la valutazione, esplicitandone i criteri e inserendo qualche dispositivo che stimoli a creare il senso di interdipendenza positiva. Qualche volta, al termine del lavoro, viene richiesto un ritorno riflessivo sull’esperienza, su come si è lavorato insieme, e questo consente di facilitare lo sviluppo consapevole di abilità sociali.

Proporre forme di tutoraggio tra pari, prevalentemente a coppie

Già nelle esperienze di gruppo, soprattutto quando i gruppi sono eterogenei, si attivano forme di aiuto tra pari. Molti formatori ricorrono anche a forme strutturate di *peer tutoring* a coppie, trovando questa forma di raggruppamento più gestibile del

piccolo gruppo. Alcuni docenti assegnano degli esercizi a coppie di allievi e investono uno dei due della responsabilità di preparare il compagno all'interrogazione. Altri formatori stimolano periodicamente il confronto dei quaderni tra compagni, a coppie.

Differenziare il lavoro all'interno del gruppo classe

La differenza è "normale". Di questo sono convinti i formatori intervistati che, come in parte abbiamo già visto in relazione all'esigenza di variare le attività, cercano in vari modi di differenziare il lavoro all'interno della classe per rispettare i ritmi di ciascun allievo.

Cogliere le differenze

L'idea che si possa standardizzare l'insegnamento è quanto di più distante dalle parole dei nostri formatori. Insegnare richiede un'acuta attenzione al contesto e ai singoli soggetti in apprendimento. Si tratta di adattare il percorso alla specificità del gruppo e dei singoli. Vari sono i volti della differenziazione: l'accompagnamento individuale e l'azione di supporto al singolo, in una prospettiva di recupero dell'autostima e delle competenze di base, oppure in una prospettiva di sviluppo e approfondimento di interessi personali; la differenziazione delle consegne di lavoro all'interno dello stesso gruppo; la possibilità offerta agli allievi di apprendere insegnando. La differenziazione, soprattutto in presenza di soggetti con disabilità o con specifiche difficoltà di apprendimento, è facilitata dalla possibilità di usufruire di qualche compresenza.

Potenziare l'autostima curando la relazione e fornendo un supporto individuale

Molti ragazzi della formazione professionale portano con sé un vissuto scolastico negativo. In queste situazioni, la costruzione di una relazione significativa, l'accompagnamento individuale, il "Tu provaci!", che è possibile pronunciare sedendosi accanto ad un ragazzo, fanno recuperare un po' di energia e liberano potenziali che altrimenti rimarrebbero inespressi. Per i nostri formatori accompagnare individualmente significa:

- considerare attentamente il vissuto di tutti i soggetti e dunque incoraggiare ("Tu provaci!"), affiancare fisicamente; accettare i tempi di maturazione di ciascuno e la parzialità dei risultati;
- accorgersi delle potenzialità sopite, evitando di identificare il soggetto con i suoi risultati scolastici; far intravedere mete raggiungibili; coinvolgere l'allievo nelle discussioni in classe, sollecitandolo a rispondere a qualche domanda e a

vincere la paura di sbagliare; riconoscere i progressi con voti positivi, ma senza regalare niente e soprattutto senza risparmiare anche fallimenti ed emozioni negative; coinvolgere il resto della classe; non pensare di essere onnipotenti e mantenere la consapevolezza che non tutto dipende dalla propria azione;

- costruire una didattica su misura; collaborare con la famiglia; garantire un supporto individuale anche al di là dell'attività didattica normale, raccordandosi con altre figure; fornire, prima della prova ufficiale, dei formati di prova simili a quelli che il soggetto si troverà davanti al momento della prova; far rifare un compito che è andato male, riflettendo sul perché e offrendo indicazioni su come migliorare la prestazione; fornire una sorta di "regolamento" per contenere alcuni comportamenti disfunzionali; gratificare a fronte di risultati effettivamente raggiunti;
- provare e riprovare, fino a che non si trova una strategia che funziona; illustrare un concetto in modi differenti; disegnare passi graduali, valorizzando le mete raggiunte; sviluppare la consapevolezza che in questi percorsi ad imparare non è solo il soggetto in apprendimento, ma anche il docente; partecipare anche emotivamente al percorso e godere sinceramente dei progressi degli allievi;
- riconoscere i risultati positivi e l'impegno; costruire un'alleanza con la famiglia; comunicare al soggetto l'idea di un'attenzione particolare, dedicando qualche minuto alla fine di una lezione a riformulare le consegne di lavoro; potenziare l'autostima del soggetto.

Sono strategie non generalizzabili, che possono però costituire un buon repertorio di possibilità tra le quali pescare quelle che possono essere adatte al proprio contesto. Ciò che emerge, al di là delle singole azioni, è la postura di fondo dei formatori che dimostrano un elevato grado di ostinazione a non perdere nessuno per strada.

Organizzare momenti di apprendimento libero ed autonomo: la tesina

Fa parte del lavoro di differenziazione anche offrire la possibilità di approfondimenti individuali, da scegliere in base ai propri interessi e alle proprie curiosità. Gli approfondimenti si aprono a collegamenti interdisciplinari, coinvolgendo anche l'apporto di altri insegnamenti, vengono esposti in forma di report o tesina, prevedono una presentazione ai compagni e una valutazione specifica.

Far fare l'esperienza di insegnare

Un'altra strategia a cui i docenti ricorrono spesso è quella di stimolare forme di apprendimento attraverso l'insegnamento (*learning by teaching*). I formatori sanno che i propri allievi sono abbastanza maturi da assumere la responsabilità di insegnare ai compagni, individualmente o attraverso delle presentazioni di gruppo, e che, facendo questo, apprendono meglio.

Richiamare spesso il punto di arrivo

Come in avvio di lezione, è utile prefigurare la direzione del percorso, così, durante lo svolgimento di un'unità di lavoro, è utile richiamare spesso il punto di arrivo. Un'unità di apprendimento è articolata in più unità di lavoro, che vanno pensate in modo flessibile. Poter svolgere lezioni di due ore consente di inserire nella propria didattica elementi di attività (con una sola ora a disposizione, sarebbe infatti piuttosto difficile impostare e portare a termine un'attività e alto il rischio, da parte del docente, di limitarsi ad una presentazione frontale dei temi). In genere, l'obiettivo del percorso viene presentato dai formatori, già in fase di avvio, magari legato alla realizzazione di un prodotto tangibile. Una volta impostata l'attività, il docente gira tra i banchi, monitora, offre suggerimenti e indicazioni. A lavorare sono gli allievi. Richiamare frequentemente il punto di arrivo serve a mantenere una certa tensione e dà direzionalità al lavoro.

Lavorare con le domande

Le domande – da proporre o da far generare – sono un elemento essenziale per stimolare partecipazione e coinvolgimento, perché, senza domande, nessuna ricerca risulta interessante. A tutte le domande i nostri formatori cercano, in modi diversi, di dedicare attenzione.

Far generare domande

Spesso, per avvicinare alla comprensione di un testo letterario o giornalistico (ma anche di una pagina del libro di testo), occorre far sostare sulle domande che nascono dalla lettura o dall'ascolto del testo e portare a galla quelle che sono contenute nel testo stesso. Ma anche per formulare domande servono parole e diversi percorsi dei nostri docenti assumono come oggetto rilevante la capacità di fare domande. La sequenza proposta da un docente di Italiano di Verona prevede i seguenti passaggi: la lettura di un testo; un tempo adeguato perché ciascun allievo generi le sue domande; un lavoro sulle domande, a coppie o a piccoli gruppi, per socializzare le domande di ciascuno e selezionare quelle più rilevanti; un confronto tra le risposte degli allievi e quelle del docente. In questo modo, la lezione si trasforma in conversazione viva tra i soggetti e i testi e la partecipazione si fa attiva. Le domande aprono vie di accesso ai processi di comprensione, che sono sempre singolari e dunque non standardizzabili, e possono offrire al docente lo spunto per interpretare correttamente "il punto interrogativo" che talvolta vede stampato sul viso dei suoi allievi. La capacità di formulare domande va dunque sviluppata perché aiuta a superare difficoltà di comprensione e ad approfondire maggiormente i temi indagati.

Offrire una griglia di domande per cercare

Anche altri docenti trovano utile lavorare attraverso le domande, magari proponendo loro stessi delle domande e stimolando un confronto sulle risposte. Il racconto di un formatore fa intravedere alcuni elementi di attenzione: un primo elemento è la cura del setting, con la disposizione a cerchio, senza i banchi, che ha un effetto un po' spiazzante (perché si distanzia dalla disposizione usuale), ma in grado di facilitare lo scambio e la discussione; un secondo elemento è rappresentato dalla consegna di rispondere individualmente ad una o poche domande; il docente, nel porre le domande, è attento a far sì che si tratti di domande "legittime" (cioè non domande di cui egli conosce già la risposta, come sono spesso le domande che si formulano a scuola), capaci di far emergere aspetti dell'esperienza e della storia personale dell'allievo; inoltre fa in modo che ci sia un tempo adeguato per rispondere; il terzo passaggio è costituito da un confronto a coppie sulle risposte e/o da una discussione con tutto il gruppo classe, per arrivare a generare un sapere che parta dall'esperienza e far cogliere che anche i testi degli autori che si incontrano sui libri cercano di rispondere a domande analoghe e che dunque è possibile intrecciare lettura e autobiografia.

Concludere la lezione in modo colloquiale

Consapevoli che il momento conclusivo di una lezione e il commiato sono altrettanto importanti dell'avvio, alcuni formatori cercano di curare anche questa fase con particolare attenzione. Può capitare che il suono della campanella sorprenda in piena attività, ma generalmente i formatori considerano utile sospendere il lavoro qualche minuto prima della fine dell'ora. Questo tempo può essere dedicato alla raccolta e all'analisi dei lavori svolti dagli allievi durante l'attività, oppure all'elaborazione di un breve sommario, per tirare le fila di quanto fatto, e ad una breve anticipazione di ciò che avverrà nell'ora successiva, oppure semplicemente alla sistemazione degli "attrezzi di lavoro" e ai saluti. Talvolta la conclusione si svolge secondo un registro relazionale e gli ultimi minuti sono dedicati ad una sorta di decompressione che aiuta a predisporre per l'ora successiva.

Bibliografia

- TACCONI G. (2010), *Verso la costruzione di un repertorio della comunità professionale dei/delle formatori/trici: le strategie per la creazione di un clima positivo*, in «Rassegna Cnos» 26/3, 93-100.
- TACCONI G. (2011a), *In pratica 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e formazione professionale*, Cnos-fap, Roma (in stampa).
- TACCONI G. (2011b), *In pratica 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico-sociale nell'Istruzione e formazione professionale*, Cnos-fap, Roma (in stampa).