

SUPSI

Quaderni di ricerca

LA GESTIONE DELL'ETEROGENEITÀ NELLE CLASSI DI I CICLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Monitoraggio della sperimentazione 2016/17 – 2017/18

Alina Vanini, Andrea Plata, Veronica Simona-Benhamza, Michele Egloff



Proposta di citazione:

Vanini, A., Plata, A., Simona Benhamza, V., & Egloff, M. (2019). *La gestione dell'eterogeneità nelle classi di I Ciclo della Scuola elementare. Monitoraggio della sperimentazione 2016/17 - 2017/18*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2019

CIRSE – Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno
dfa.cirse@supsi.ch

ISBN 978-88-85585-21-8

Responsabilità del progetto: Michele Egloff

Ricercatori coinvolti: Alina Vanini, Andrea Plata, Veronica Simona-Benhamza

Impaginazione: Elena Camerlo

Ringraziamenti

Gli autori esprimono i propri ringraziamenti ai membri del gruppo di accompagnamento del progetto (GA), Rezio Sisini, capo della Sezione delle Scuole comunali, Elena Mock, ispettrice del Circondario I, Gianna Miotto, ispettrice del Circondario VI, Mauro Ponti, ispettore-aggiunto del Circondario VI, Giancarlo Filippini, direttore dell'Istituto scolastico comunale di Gambarogno, Marika Catelli, docente SE dell'Istituto scolastico comunale di Ascona, per la collaborazione e il sostegno, la condivisione della loro esperienza e delle loro riflessioni, per lo sguardo critico e i preziosi suggerimenti forniti durante l'intero svolgimento del mandato.

Un ringraziamento sentito va a tutti gli allievi e ai loro genitori, gli ispettori, gli ispettori-aggiunti, i direttori, le docenti titolari e i docenti di sostegno pedagogico per averci offerto il loro tempo compilando con impegno i questionari, rispondendo alle interviste e consentendo l'incontro con gli allievi, rendendo così possibile la realizzazione dello studio.

Si ringrazia Alice Ambrosetti, ricercatrice al CIRSE, per l'aiuto nell'impostazione dei sociogrammi.

Per tutto il supporto amministrativo fornito nel corso del monitoraggio e per l'impaginazione grafica del presente rapporto si ringrazia Elena Camerlo, collaboratrice amministrativa al CIRSE.

Sommario

1	Introduzione	1
2	Le classi di ciclo	3
2.1	L'eterogeneità nella scuola ticinese e svizzera	3
2.2	Le caratteristiche della classe di ciclo	4
2.3	Gli effetti	6
3	La sperimentazione	7
3.1	Motivazione e obiettivi	7
3.2	Attori e tappe	8
4	Dispositivo di monitoraggio	11
4.1	Obiettivi del monitoraggio	11
4.2	Popolazioni, strumenti e fasi del monitoraggio	11
5	Risultati	15
5.1	Adesione e comprensione del progetto da parte degli attori coinvolti	16
5.1.1	Docenti titolari	16
5.1.2	Docenti di sostegno pedagogico	17
5.1.3	Genitori	18
5.1.4	Consapevolezza degli allievi riguardo agli obiettivi	20
5.2	La gestione dell'eterogeneità da parte delle docenti	21
5.2.1	Organizzazione spaziale dell'aula	21
5.2.2	Differenziazione	25
5.2.3	Progettazione	28
5.3	La gestione dell'eterogeneità da parte degli allievi	31
5.3.1	Percezione dell'eterogeneità in classe	31
5.3.2	Composizione spontanea dei gruppi e gestione del lavoro di gruppo	31
5.3.3	Preferenze individuali degli allievi: scelte e rifiuti affettivi e funzionali	34
5.4	Opinioni degli attori coinvolti sulla sperimentazione	40
5.4.1	Punti di forza	40
5.4.2	Fragilità	44
5.4.3	Proposte di regolazione e bisogni	51
5.4.4	Condizioni di sostenibilità	53
5.5	Bilancio della sperimentazione secondo gli attori	55
5.5.1	Docenti titolari	55
5.5.2	Direttori	58
5.5.3	Docenti di sostegno pedagogico	58
5.5.4	Genitori	61
6	Conclusioni	65
7	Bibliografia	69
	Allegati	71

Elenco delle abbreviazioni

a.s.	Anno scolastico
CISCO	Collegio degli Ispettori delle Scuole comunali
CIRSE	Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi
DECS	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
GA	Gruppo di accompagnamento costituito per il progetto di monitoraggio CIRSE della sperimentazione
PdS	Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese
SE	Scuola elementare
SeSCo	Sezione delle scuole comunali
SI	Scuola dell'infanzia
SP	Sostegno pedagogico
SSP	Servizio di sostegno pedagogico
UD	Unità didattiche

Indice delle figure

Figura 1.	Adesione delle 12 docenti al primo anno di sperimentazione (2016-17).....	16
Figura 2.	Comprensione e condivisione del progetto da parte dei genitori.....	19
Figura 3.	Grado di preoccupazione dei genitori a inizio anno.....	19
Figura 4.	Organizzazione spaziale di due aule secondo l'età e il genere.....	23
Figura 5.	Composizione dei gruppi spontanei secondo l'anno di scolarizzazione.....	32
Figura 6.	Composizione dei gruppi spontanei secondo il genere e l'anno di scolarizzazione.....	32
Figura 7.	Scelte individuali funzionali e affettive secondo l'anno di scolarizzazione.....	36
Figura 8.	Sociogrammi dei rifiuti funzionali individuali di due classi.....	37
Figura 9.	Scelte funzionali dei bambini di quattro classi rappresentanti le quattro.....	39
Figura 10.	Bilancio delle 12 docenti al termine del primo anno di sperimentazione (2016-17).....	55
Figura 11.	Grado di soddisfazione dei genitori nei due anni di sperimentazione.....	61
Figura 12.	Bilancio della sperimentazione da parte dei genitori secondo l'anno di scolarizzazione del proprio figlio.....	62
Figura 13.	Opinioni dei genitori riguardo al benessere del proprio figlio, secondo il suo anno di scolarizzazione.....	63
Figura 14.	Percezione della relazione con compagni di età diversa da parte dei genitori.....	63

Indice delle tabelle

Tabella 1.	Temi analizzati secondo gli attori coinvolti.....	14
Tabella 2.	Aspetti della classe di ciclo apprezzati dai genitori nei due anni di sperimentazione.....	41
Tabella 3.	Aspetti della classe di ciclo meno apprezzati dai genitori nei due anni di sperimentazione.....	48
Tabella 4.	Effetti positivi della sperimentazione sugli allievi secondo le docenti (2016/17).....	56

Indice degli allegati

Allegato 1.	Disposizione dei banchi nelle classi di primo ciclo secondo l'appartenenza all'anno di scolarizzazione e secondo il genere, a fine anno scolastico del secondo anno di sperimentazione.....	71
Allegato 2.	Materiali consegnati ai bambini per indagare sulle loro scelte individuali.....	73
Allegato 3.	Sociogrammi delle sette classi.....	75

1 Introduzione

Nel presente rapporto sono illustrati i risultati del monitoraggio del progetto intitolato “La gestione dell'eterogeneità in classi di I ciclo SE miste per età”, implementato in alcune sezioni del VI circondario tra gli anni scolastici 2016/17 e 2017/18.

Il progetto nasce come risposta operativa alla procedura decisa dal Collegio degli ispettori delle Scuole comunali (CISCo) relativa alle modifiche dei tempi di percorrenza della scolarità obbligatoria (Miotto, 2016). Esso prevede l'istituzione di classi di ciclo, ovvero di classi miste per età composte da bambini del primo e del secondo anno scolastico di Scuola elementare, con una progettazione comune e con la guida di un unico docente.

Secondo i promotori del progetto esso permette, in ottica HarmoS, di favorire una certa continuità educativa tra la SI e la SE, regolando le accelerazioni e i rallentamenti, e di implementare la didattica per competenze promossa dal nuovo Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese, nella quale gli allievi sono chiamati a integrare gli uni il sapere degli altri costruendo le proprie competenze grazie al confronto attivo con situazioni problema.

L'eterogeneità che viene a crearsi grazie alla diversa età dei bambini diventa così una risorsa importante che bisogna essere in grado di gestire e di valorizzare, ponendo particolare attenzione ai temi della differenziazione pedagogica, della gestione “pedagogica” del tempo e dello spazio e della valutazione come elemento formativo percepito in chiave positiva (Miotto, 2016). Proprio in questo senso i promotori del progetto leggono il valore aggiunto fornito da una classe di ciclo mista per età, e cioè nello sviluppo delle competenze trasversali, siano esse di tipo sociale (fiducia, cooperazione, responsabilità, ecc.), personali (autonomia, indipendenza, aiuto reciproco, ecc.) o metacognitive (quando i bambini più piccoli cercano di imitare quelli più grandi e così facendo imparano più in fretta, o i più grandi assimilano maggiormente le conoscenze perché si sforzano di spiegarle ai più piccoli).

Il progetto ha coinvolto alcune sedi degli istituti scolastici di Ascona e Brissago e del Comune di Gambarogno, diretti da due direttori e afferenti al VI circondario. Complessivamente, il primo anno hanno preso parte alla sperimentazione 8 classi di ciclo per un totale di 134 allievi, 12 docenti titolari, e 3 docenti di sostegno pedagogico. Il secondo anno, a.s. 2017/18, sono state coinvolte 7 classi con 126 allievi, 9 docenti titolari e gli stessi docenti di sostegno.

Il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) è stato incaricato dalla Sezione delle Scuole comunali (SeSCo) di monitorare il progetto di classi di Ciclo per gli anni scolastici 2016/17 e 2017/18, con il doppio obiettivo di esplorare da un lato le modalità di gestione delle classi di ciclo da parte delle docenti; dall'altro di rilevare percezioni, opinioni, aspettative e bisogni delle docenti rispetto al progetto, alla sua implementazione e alla sua sostenibilità nel tempo.

Il monitoraggio CIRSE è avvenuto in due fasi, la prima al termine del primo anno di sperimentazione e la seconda al termine del secondo, e ha coinvolto tutti i gruppi di attori implicati nella sperimentazione, vale a dire: i genitori, le docenti titolari, le docenti di sostegno, i direttori e gli allievi.

Il presente rapporto è strutturato in tre parti. Nella prima parte (capitoli 2 e 3) sono illustrate le caratteristiche delle classi di ciclo, anche in chiave comparata, del progetto e della sua implementazione. Nella seconda parte (capitolo 4) è presentato il dispositivo di monitoraggio attuato per la sua valutazione. Nella terza parte (capitolo 5) sono presentati i principali risultati, suddivisi in base alle seguenti tematiche: comprensione e adesione al progetto da parte degli attori, gestione dell'eterogeneità da parte delle docenti e vissuto degli allievi, opinioni sulla sperimentazione (punti di forza, fragilità, proposte di regolazione, bisogni e condizioni di sostenibilità) secondo i vari attori, e infine bilancio ed effetti del progetto secondo gli attori.

2 Le classi di ciclo

2.1 L'eterogeneità nella scuola ticinese e svizzera

Nella Scuola elementare gli allievi sono categorizzati secondo il loro anno di scolarizzazione a partire dalla metà del XIX secolo in Europa, con l'avvio della scuola pubblica e dell'obbligo scolastico; il raggruppamento degli allievi è però eterogeneo fin dall'inizio, essendo le classi formate da allievi di età diversa (Benaych, 2017).

In Ticino a inizio '900, le classi di Scuola elementare sono numerose e raggruppano diversi anni di scolarizzazione. Si trova anche un importante tentativo di fusione della Scuola dell'infanzia con il primo anno di Scuola elementare tra gli anni '20 e gli anni '30: "le prime classi con annessi gli asili erano 34" (DPI, 1933), ovvero un terzo degli asili infantili ticinesi aveva annessa una classe di prima elementare. Terminato questo tentativo, nel corso degli anni diventano più frequenti le istituzioni delle monoclasse, classi formate da allievi allo stesso anno di scolarizzazione, ma rimangono, soprattutto in contesti rurali, e sono tuttora presenti sul territorio, biclassi, pluriclassi e pentaclassi, che raggruppano dai due ai cinque anni di scolarizzazione in una sola aula con un solo docente.

Il Locarnese è terra d'elezione per questo tipo di approccio. Si pensi a titolo esemplificativo alla gestione della SE dei Saleggi tra il 1995 ed il 2013 come un istituto con due blocchi di ciclo, in cui da un lato vi erano le biclassi di prima/seconda concepite come blocco unitario nel primo ciclo e dall'altro le monoclasse del secondo ciclo gemellate in un sistema di team teaching (Miotto 2016, 2); oppure si pensi alle numerose realtà di pluriclassi presenti attualmente e in passato negli istituti scolastici del Locarnese o di altre regioni.

La classe con allievi di età diversa non è quindi una novità né in Svizzera né in Ticino, sebbene in alcuni circondari o istituti rappresenti la norma e la tradizione, mentre in altri piuttosto l'eccezione. Finora le biclassi e pluriclassi erano solitamente istituite in Ticino quando il numero di allievi non permetteva di creare una monoclasse. Ciò che viene però a nascere nell'ultimo decennio, è la creazione intenzionale di classi miste per età, con l'idea che una composizione di classe su più anni di scolarizzazione abbia dei vantaggi e porti a sviluppare particolari principi pedagogici.

In Svizzera, è a partire dal 2006 che inizia a emergere il progetto di inserire in un'unica classe i bambini dai 4 agli 8 anni, ciò che corrisponde al primo ciclo HarmoS, per favorire "la collaborazione tra età diverse e l'eterogeneità" adattandone la struttura didattica (Frankhauser, 2013, p. 117). Questo tipo di impostazione pedagogico-didattica si è tradotta in modo diverso nelle diverse regioni linguistiche della Svizzera. Nella parte germanofona sono state create delle classi di primo ciclo HarmoS all'interno dei progetti "Basisstufe" o "Grundstufe" (Frankhauser, Merkelbach e Merazzi, 2011, p. 7). In Svizzera romanda, la Scuola dell'infanzia "ha un ruolo particolare e dipende da una storia pedagogica specifica", ciò che secondo Frankhauser, Merkelbach e Merazzi (2011) non rendeva possibile una sperimentazione che raggruppasse nella stessa classe allievi della Scuola dell'infanzia e della Scuola elementare.

Anche in Canton Ticino, la Scuola dell'infanzia e la Scuola elementare sono istituzioni molto diverse sia sul piano organizzativo sia sul piano del profilo docente, già a partire da inizio '900 quando i corsi di formazione per i docenti erano specifici e si svolgevano in luoghi separati. La Scuola dell'infanzia ticinese accoglie ora bambini a partire dal terzo anno di età comprendendo una fascia che si dilata dai 3 fino ai 6 anni. Per la sua storia e le sue caratteristiche specifiche, tra cui la forte eterogeneità, la Scuola dell'infanzia ha in Ticino un'importante presenza e si distingue nei ruoli e nelle funzioni dalla Scuola elementare. Per questo motivo è più difficile, come in Svizzera romanda e a differenza della Svizzera tedesca, raggruppare l'intero primo ciclo HarmoS in una sola classe.

Il concetto di ciclo, che si è deciso di utilizzare all'interno della definizione stessa della tipologia di class e trattata da questa sperimentazione, deriva dal concordato HarmoS, dove il primo ciclo HarmoS comprende gli allievi dai 4 agli 8 anni. Pur rimanendo la Scuola dell'infanzia e elementare, a differenza di altri cantoni, due gradi scolastici distinti, il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese è strutturato unendo "i due anni di scuola dell'infanzia obbligatori e i primi due anni di scuola elementare [...] in un unico ciclo, considerata l'importanza del principio di flessibilità di percorrenza per questa fascia di età e la continuità nello sviluppo delle competenze" (DECS, 2015, p. 11). È lo stesso Piano di studio che definisce la Scuola dell'infanzia "parte integrante della scuola dell'obbligo e come tale [...] nel contempo autonoma e collegata alla scuola elementare" (DECS, 2015, p. 12).

2.2 Le caratteristiche della classe di ciclo

Si utilizza in questo rapporto il termine classe di ciclo per indicare una classe di primo ciclo elementare, che comprende i primi due anni di Scuola elementare, corrispondenti ai soli ultimi due anni di primo ciclo HarmoS. In questo capitolo sono definite le caratteristiche della classe di ciclo così come è intesa in questo rapporto.

In altri contesti e in altre lingue vengono utilizzati i termini classi multilivello, classi miste, classi ad abilità diverse, classi eterogenee, che qui si preferisce non utilizzare in quanto non sottolineano a nostro avviso la particolarità dell'eterogeneità per età. Si preferisce parlare di "classe di ciclo" rispetto a "classe mista per età" per non confonderla con una biclasse o pluriclasse, molto presenti sul territorio ticinese, che sono di fatto classi miste per età. Queste classi, pur avendo la stessa composizione di una classe di ciclo, differiscono nel motivo della loro costituzione e nella loro gestione. In lingua italiana le classi multilivello e ad abilità diverse sono spesso intese come eterogenee per livello di competenza linguistica, mentre miste veniva utilizzato, soprattutto in passato, per definire classi miste per genere.

Motivazione pedagogica per la costituzione della classe

Ciò che differenzia la classe di ciclo dalla biclasse è in primo luogo la ragione per cui viene istituita.

Una pluriclasse o biclasse (multi-grade class) è un raggruppamento di allievi di due o più anni di scolarizzazione che “si trovano nella stessa aula e sono considerati come allievi di classi separate”; la composizione della classe ha una ragione “amministrativa e/o economica” più che una giustificazione pedagogica o filosofica (Lloyd, 1999, p. 189).

Una classe di ciclo (multi-age class) è invece una classe dove il docente “non vede il bambino come membro di uno specifico livello scolastico” e dove “il progresso dipende dallo sviluppo del bambino e non dal tempo” (Lloyd, 1999, p. 189).

La sperimentazione qui analizzata era finalizzata “a sperimentare una modalità di gestione dell'eterogeneità di classe che passa attraverso il suo stesso potenziamento”, ovvero l'istituzione di classi di ciclo (Miotto, 2017, p. 1). Nella specificità di questa sperimentazione, il bambino ha la possibilità di stare all'interno della classe di ciclo da uno a tre anni, sono quindi possibili rallentamenti o accelerazioni, e la valutazione sommativa viene data unicamente all'uscita della classe di ciclo.

La difficoltà nell'utilizzo della terminologia proviene dalle diverse accezioni linguistiche dei termini e dal fatto che, dipendendo dalla strutturazione pedagogica delle classi al loro interno, non è sempre facile definirla, perché la maggior parte delle classi “non sono statiche e la maggior parte dei docenti non sono completamente rigidi nel loro approccio” (Lloyd, 1999, p. 190). Una biclasse può essere infatti gestita in alcune attività o alcune discipline come una classe di ciclo, e viceversa.

Differenziazione pedagogica

Dove c'è eterogeneità, per favorire un apprendimento centrato sull'individuo, dovrebbe poter esserci differenziazione. Secondo Benaych (2017) il concetto di differenziazione pedagogica nasce storicamente nelle classi multilivello del XIX secolo. In una monoclasse o pluriclasse il docente differenzia, ma in una classe di ciclo, dove l'eterogeneità come detto è intenzionalmente aumentata, la differenziazione pedagogica acquista un ruolo ancora maggiore. Come in una monoclasse non ci sono due allievi che “progrediscono alla stessa velocità” o “siano pronti ad apprendere allo stesso momento” (Benaych, 2017, p. 254), in una classe di ciclo è ancora più importante prendere in considerazione i tempi e i bisogni del singolo allievo.

La differenziazione e l'individualizzazione dei percorsi sono spesso ancora percepite dai docenti come un carico di lavoro in aggiunta alla progettazione (Benaych, 2017), ma se già in una monoclasse pretendere che gli allievi lavorino “allo stesso ritmo, sullo stesso materiale e con una consegna unica non è senza dubbio il modo migliore” perché siano motivati e raggiungano i traguardi di competenza stabiliti (Benaych, 2017, p. 257), in una classe di ciclo a maggior ragione è difficile immaginarsi un apprendimento non individualizzato.

Differenziare non significa progettare un programma di lavoro diverso per ogni allievo, ma permettere all'allievo di “beneficiare alternativamente di tempo di ricerca individuale e di tempo di lavoro a coppie, in piccoli gruppi o in collettivo” (Benaych, 2017, p. 260).

Continuità con la Scuola dell'infanzia

La classe di ciclo comprende il primo e secondo anno di scolarizzazione elementare, quindi unicamente la parte di Scuola elementare del primo Ciclo HarmoS. Si tratta di una scelta diversa da quella dei cantoni germanofoni, e in linea con le intenzioni ticinesi di quindici anni fa. All'interno dei diversi sistemi scolastici svizzeri emerge la specificità del Ticino, la cui Scuola dell'infanzia è più sviluppata e strutturata che negli altri cantoni, ma anche più autonoma e separata dalla Scuola elementare.

Secondo Grossenbacher e Maradan (2004), l'idea di ciclo elementare è già presente nella Scuola dell'infanzia ticinese in tre sue caratteristiche: l'eterogeneità per età, l'appoggio del sostegno pedagogico, e "il gioco come principale forma di apprendimento" (p. 20). Già nel 2004 si parlava quindi in Ticino di "dare forma al ciclo elementare" creando una "pedagogia della transizione", pur senza modificare la struttura della Scuola dell'infanzia e della Scuola elementare (Grossenbacher e Maradan, 2004, p. 20).

Nonostante non siano compresi gli anni di Scuola dell'infanzia nella classe di ciclo di questa sperimentazione, la continuità con la Scuola dell'infanzia ne è una parte importante, innanzitutto perché la struttura della classe di ciclo riprende l'eterogeneità della Scuola dell'infanzia.

2.3 Gli effetti

Già negli anni '90 sono state confrontate le competenze di bambini in classi miste per età e i risultati di studi internazionali dicono che "non si attesta nessuno svantaggio per un bambino che sia membro di una classe mista per età" (Lloyd, 1999, p. 190). Non pare esserci uniformità nei risultati degli studi, in quanto i bambini all'interno di una classe mista per età ottengono gli stessi risultati o leggermente superiori rispetto a una monoclasse. È sempre Lloyd (1999, p. 190) a dichiarare che sembra esserci un leggero effetto positivo nell'ambito dello "sviluppo sociale e emotivo". In Francia si dice invece che si hanno "i migliori risultati scolastici" nelle classi a più livelli (Benaych, 2017, p. 260).

Questa tendenza è confermata più recentemente nel Canton Berna, dove nelle competenze linguistiche e logico-matematiche non si trovano differenze significative tra i risultati di allievi di una classe mista per età e quelli di una monoclasse; sono invece più positivi i risultati "a livello dell'équipe pedagogica e della flessibilità del percorso degli allievi" (Frankhauser, 2013, p. 119) e la percezione dei docenti è che i bambini abbiano sviluppato maggiormente le competenze trasversali. I docenti hanno "tutti affermato che i bambini sviluppano delle competenze sociali migliori e rinforzano la loro autonomia e responsabilizzazione", hanno dichiarato che gli apprendimenti sociali sono favoriti dalla presenza di età diverse e che "l'eterogeneità permette di dare senso alle attività scolastiche integrando delle dimensioni sociali: il bambino più grande mostra al più giovane ciò che lui stesso ha appreso" e i maggiori possono "consolidare i loro apprendimenti". (Frankhauser, Merkelbach e Merazzi, 2011, p. 48).

3 La sperimentazione

3.1 Motivazione e obiettivi

La sperimentazione denominata “La gestione dell'eterogeneità in classi del I ciclo SE, miste per età” nasce all'interno del VI circondario con l'obiettivo di trovare una modalità operativa adeguata alla messa in atto della procedura decisa dal CISCo relativa alle modifiche dei tempi di percorrenza della scolarità obbligatoria (Miotto, 2016).

Negli scorsi decenni la SI è stata caratterizzata dal principio di flessibilità della percorrenza degli allievi tra la SI e la SE. I bambini dell'ultimo anno della SI potevano beneficiare di un rallentamento della scolarizzazione se i traguardi d'apprendimento non erano stati raggiunti. In particolare alcuni bambini nati nell'ultima fascia dell'anno, a volte, richiedevano un tempo maggiore di permanenza alla SI per sviluppare la loro motivazione ad apprendere, l'imparare a imparare (ovvero impadronirsi degli strumenti che permettono lo sviluppo delle competenze) e una maggiore autonomia affettiva. Parimenti i bambini di tre anni, per i quali le famiglie ritenevano fosse prematura una scolarizzazione, potevano restare a domicilio o in un'altra istituzione.

Con gli anni ci si è però resi conto che la SI presentava una eterogeneità crescente che rendeva sempre più difficile la differenziazione. D'altro canto questa scelta poteva contribuire a rendere omogeneo il gruppo di bambini che entrava alla SE, ciò che poteva comportare una riduzione della differenziazione (varietà di architetture didattiche) all'interno della prima classe. Con l'obbligo scolastico a 4 anni, la definizione del ciclo HarmoS e la conseguente definizione dei traguardi a fine ciclo, si è voluto suddividere l'eterogeneità tra la SI e i primi due anni della SE, con l'obiettivo di promuovere “una concezione globale del ciclo, cosa che implica un insegnare che non si rapporti agli allievi come se appartenessero a classi singole e separate, ma a un sistema unitario che sfrutti in positivo le diversità di conoscenze e competenze” (Miotto, 2017, p. 1).

La sperimentazione oggetto di questo monitoraggio risponde così a questi cambiamenti e all'obiettivo generale di promuovere una didattica per competenze che consenta ai bambini di poter seguire il loro naturale ritmo di apprendimento. Specificatamente alle docenti, il progetto mira ad accompagnare le stesse allo sviluppo delle seguenti competenze (cfr. Miotto, 2016, p. 5):

- progettazione contestualizzata che prenda avvio dai bisogni e dalle competenze degli allievi;
- pratica riflessiva finalizzata all'appropriazione anche concettuale di tecniche ed atteggiamenti pedagogici funzionali a una positiva gestione dell'eterogeneità in classe;
- individuazione e condivisione delle 'buone pratiche';
- flessibilità al cambiamento.

3.2 Attori e tappe

La sperimentazione ha coinvolto alcune sezioni degli istituti scolastici di Ascona e Brissago e del Comune di Gambarogno (Cadepezzo e Contone), diretti da due direttori e afferenti al VI circondario. Complessivamente, hanno preso parte alla sperimentazione 8 classi di ciclo per un totale di 134 allievi, 12 docenti titolari, e 3 docenti di sostegno pedagogico. Il secondo anno è stata coinvolta una classe e 3 docenti titolari in meno¹, e i bambini erano 126 in totale.

Esistono alcune differenze tra i due istituti che hanno preso parte alla sperimentazione, poiché afferenti in passato a circondari diversi e quindi provenienti da tradizioni singolari. Per esempio, Ascona e Brissago (facenti parte del vecchio VI circondario) hanno seguito in passato formazioni specifiche sull'apprendimento della letto-scrittura, riguardo all'insegnamento del corsivo e dello stampatello, e i docenti di sostegno basano il loro intervento a livello individuale e di classe su delle prove pedagogiche costruite da loro e somministrate ai bambini tre volte all'anno. Tradizioni radicate e linee guida comuni all'istituto presenti in modo diverso nel Gambarogno, le cui sedi facevano in precedenza parte dell'ex VII circondario.

La sperimentazione, iniziata con l'anno scolastico 2016/17, terminerà a fine anno 2018/19 ed è stata preceduta da una fase preparatoria, svoltasi nei mesi tra aprile e luglio del 2016, nella quale si è proceduto a costruire il consenso attorno al progetto. Tale consenso è stato raggiunto anche grazie al rilevamento dapprima delle esigenze presso le autorità, le famiglie e i colleghi docenti degli istituti coinvolti, le cui richieste prevedevano il coinvolgimento attivo nell'esperienza da parte dei colleghi docenti e il monitoraggio dell'esperienza al fine di sorvegliare la qualità degli apprendimenti scolastici dei bambini, la soddisfazione delle famiglie e il benessere professionale del corpo docenti. In seguito, a qualche settimana di distanza, sono state interpellate anche le docenti coinvolte nel progetto tramite degli incontri individuali con i direttori nei quali, dopo una prima fase di illustrazione del progetto, è stata data loro la possibilità di esprimere aspettative e bisogni formativi specifici. Il presente monitoraggio e ciò che viene analizzato in questo rapporto si riferisce ai primi due anni di sperimentazione, 2016/17 e 2017/18.

I risultati di questa fase operativa, riportati nel documento intitolato "Rapporto finale formazione 2016/2017 VI circondario", sono confluiti nell'attuazione di alcune misure riassumibili in tre grandi ambiti di lavoro: la creazione di un contesto istituzionale capace di sorreggere il progetto, la formazione delle docenti e l'accompagnamento delle docenti (cfr. Miotto, 2017, pp. 5-7).

Per quanto concerne le condizioni strutturali, si è provveduto per esempio ad autorizzare un piano settimanale delle lezioni unico per il ciclo, a creare degli spazi liberi dall'insegnamento in aula per le docenti titolari, al fine di permettere loro di dedicarsi a incontri di progettazione/intervisione tra docenti, a coinvolgere il SSP nel percorso, favorendo la dimensione collaborativa con le docenti titolari, ad assegnare alle classi di ciclo degli spazi di intersezione comuni, come per esempio gli atri, in cui creare spazi di lavoro e di interscambio, così come a creare una piattaforma informatica comune (Officina) in cui fare convergere i materiali legati alla formazione delle docenti e alla loro progettazione.

¹ Una classe, come descritto in seguito, è stata esclusa dalla sperimentazione, mentre due docenti hanno cambiato percentuale di lavoro, dal 50% al 100%, mantenendo la propria classe (le loro colleghe non hanno quindi più partecipato il secondo anno).

La formazione delle docenti è invece stata suddivisa sui due anni di sperimentazione. Nel primo anno essa era improntata in particolare al tema dell'accoglienza e della conoscenza dei bambini, sulla progettazione e la valutazione, mentre il secondo anno è stata centrata sul lavoro di gruppo. La formazione è quantificabile in una giornata e 10 pomeriggi il primo anno (per un totale di circa 36 ore) e 3 pomeriggi e 5 incontri serali il secondo anno (per un totale di circa 19 ore).

Infine, l'accompagnamento è stato strutturato attorno alle visite istituzionali (condotte dalla coppia di direttori o da un direttore e dall'ispettrice/aggiunto) e da quelle di interscambio tra docenti, in cui, per mezza giornata, ogni singola docente ha potuto confrontarsi con una classe che non fosse la propria e con una docente con competenze diverse, al fine di "promuovere la condivisione di buone pratiche e di gettare le basi per la collaborazione tra docenti" (Miotto, 2017, p. 6). Ogni visita è stata seguita da un debriefing.

4 Dispositivo di monitoraggio

Di seguito sono illustrati gli obiettivi del monitoraggio e le domande di ricerca concordate con il committente, gli attori coinvolti e gli strumenti utilizzati nella raccolta dati, infine le fasi entro le quali si è articolato il monitoraggio.

4.1 Obiettivi del monitoraggio

Il monitoraggio CIRSE è finalizzato, da un lato, a indagare le percezioni e le opinioni dei diversi attori nei confronti della sperimentazione alla quale hanno partecipato nel corso degli anni scolastici 2016/17 e 2017/18, valutandone l'implementazione, lo svolgimento e raccogliendo indicazioni utili alla sua sostenibilità nel tempo. Dall'altro, esso si prefigge di esplorare le modalità con le quali le docenti hanno gestito l'eterogeneità venutasi a creare con la costituzione di classi di primo ciclo di Scuola elementare miste per età.

Le domande di ricerca, concordate con il committente, alla base del presente monitoraggio sono le seguenti.

- 1) *In che modo è stata accolta, vissuta e percepita la sperimentazione da parte dei vari attori che vi hanno preso parte?*
- 2) *Come è stata gestita dalle docenti l'eterogeneità data dalla costituzione di classi di I ciclo SE miste per età?*
- 3) *Come è stata vissuta questa eterogeneità dai bambini?*

4.2 Popolazioni, strumenti e fasi del monitoraggio

Al monitoraggio hanno preso parte tutte le persone coinvolte direttamente o indirettamente nella sperimentazione che ha toccato le sedi di Ascona, Brissago, Cadepezzo e Contone, vale a dire: genitori, direttori, docenti SE e docenti SP. Una classe non è stata coinvolta nella sperimentazione e in questo studio durante il secondo anno, in quanto ha vissuto una situazione particolare che ha causato l'alternarsi di diversi docenti e che ha obiettivamente pregiudicato l'implementazione del progetto compromettendone gli esiti; motivo ragionevole che ha spinto i ricercatori, in accordo con i committenti, ad escludere la classe dal presente monitoraggio.

Complessivamente hanno partecipato all'inchiesta 2 direttori, 9 docenti SE titolari di 7 classi (due doppie docenze), 3 docenti SP, 126 allievi e 113 genitori (51 nel 2016/17 e 62 nel 2017/18). Questi ultimi e le docenti SE sono stati interpellati al termine del primo e del secondo anno di sperimentazione, mentre tutti gli altri attori solo al termine del secondo anno. Durante il primo anno hanno partecipato 3 docenti titolari in più, uno della classe in seguito esclusa, e due docenti che lavoravano al 50% nella classe ripresa l'anno dopo al 100% dalla propria collega.

Alle docenti SE è stato sottoposto, al termine dell'a.s. 2016/17, un questionario online volto a esplorare il loro grado di apprezzamento nei confronti della sperimentazione, e quelli/e che secondo loro erano i suoi principali punti di forza e le sue criticità. Il tasso di risposta di questo questionario è pari al 100%. Le informazioni raccolte in questa prima fase sono servite anche per individuare alcuni temi poi risolti con le docenti nel corso delle interviste semi-strutturate svolte al termine del secondo anno di sperimentazione.

I genitori sono stati interpellati tramite questionario cartaceo al termine di ogni anno scolastico di sperimentazione, con l'obiettivo di rilevare le loro percezioni e opinioni rispetto alla sperimentazione e alla sua messa in opera. In questo modo è stato possibile raccogliere le opinioni dei genitori di bambini che hanno vissuto un solo anno di sperimentazione (perché i loro figli si trovavano al secondo anno di elementare nel primo anno di sperimentazione o al primo anno nel secondo anno di sperimentazione), oppure entrambi (perché i loro figli si trovavano al primo anno di scolarizzazione elementare nel primo anno di sperimentazione – questi genitori sono gli unici quindi ad essere stati chiamati a rispondere ad entrambi i questionari). Il tasso di risposta del primo anno (2016/17) è pari al 36.4% (al questionario hanno risposto 51 genitori su 140). Il tasso di risposta del secondo anno (2017/18) è pari al 49.2% (al questionario hanno risposto 62 persone su 126).

Per la raccolta dati presso gli allievi i ricercatori si sono recati nelle singole 7 classi al termine del secondo anno di sperimentazione, svolgendo insieme a loro attività di vario genere per due unità didattiche (UD) consecutive. Ogni classe era costituita da 15 a 20 allievi², per un totale di 126 bambini (8 erano assenti al momento dell'intervento). Le attività effettuate hanno previsto:

- un primo momento di discussione introduttivo con tutti i bambini nel quale sono state tematizzate l'organizzazione sociale e spaziale, la disposizione dei banchi e la differenziazione;
- la somministrazione di un questionario a otto domande che presupponessero la scelta e l'esclusione di 1-3 compagni per stare insieme durante una gita (livello affettivo) o durante un lavoro in classe (livello funzionale);
- la formazione spontanea di gruppi di lavoro per disegnare la propria classe;
- la gestione e organizzazione del lavoro di gruppo;
- infine un secondo momento di discussione con tutti i bambini in cui si è indagato sul loro grado di apprezzamento della classe di ciclo e le loro aspettative nei confronti dell'anno seguente.

I momenti di discussione sono stati registrati e analizzati secondo i temi trattati e secondo l'età e il genere degli allievi intervenuti. La formazione dei gruppi di lavoro e il lavoro di gruppo sono stati osservati tramite griglia e diario da due ricercatori e sono stati analizzati sempre considerando il genere e l'età degli allievi, oltre ad altre caratteristiche specifiche dei singoli bambini. Le scelte individuali emerse dal questionario sono state analizzate in base al genere e all'età dei compagni scelti e con la creazione di sociogrammi.

I direttori, le docenti SE e i docenti SP sono stati intervistati al termine del secondo anno di sperimentazione. Per tutte le interviste effettuate è stata utilizzata una traccia con delle domande poste in

² Tre classi erano composte da 19 allievi, e le altre quattro rispettivamente da 15, 16, 18 e 20.

modo speculare ai vari attori. I temi toccati nelle interviste, così come quelli sondati presso gli altri attori sono riassunti nella Tabella 1.

Tabella 1. Temi analizzati secondo gli attori coinvolti

	Genitori	Docenti SE	Docenti SP	Direttori	Allievi
Comprensione e adesione al progetto	X	X	X	X	(X)
Bilancio del progetto	X	X	X	X	
Gestione dell'eterogeneità da parte delle docenti					
Organizzazione spaziale		X		X	X
Differenziazione		X	X	X	X
Progettazione		X	X		X
Gestione dell'eterogeneità da parte degli allievi					
Gestione dell'eterogeneità	X		X		X
Opinioni sulla sperimentazione					
Punti di forza	X	X	X	X	X
Fragilità	X	X	X	X	X
Proposte di regolazione	X	X	X	X	
Bisogni specifici		X	X		
Condizioni di sostenibilità		X	X	X	

5 Risultati

Di seguito sono presentati i principali risultati del monitoraggio suddivisi in cinque grandi capitoli. Il primo affronta i temi della comprensione e dell'adesione al progetto da parte dei gruppi di attori coinvolti nella sperimentazione. Il secondo illustra le modalità di gestione dell'eterogeneità messe in atto dalle docenti, e affronta temi quali l'organizzazione spaziale dell'aula, la differenziazione messa in atto e la progettazione; il terzo affronta le percezioni degli allievi di questa eterogeneità e quindi della classe di Ciclo. Il quarto quinto è dedicato alle opinioni delle persone sondate rispetto ai punti di forza, alle fragilità, ai bisogni e alle proposte di regolazione, così come alle condizioni di sostenibilità del progetto. Infine il quinto capitolo traccia, sulla base delle percezioni dei singoli gruppi di attori, un bilancio degli effetti della sperimentazione.

Indicazioni metodologiche:

I dati raccolti tramite questionario o interviste sono stati anonimizzati. Ad ogni soggetto intervistato è stato attribuito un codice, riportato nel presente documento, che lo rende riconoscibile agli estensori dello stesso e irricognoscibile ai suoi lettori. Per i vari gruppi di attori i codici utilizzati sono i seguenti.

- Codici per le classi: L M N O P Q R.
- Codici per i bambini: le prime due lettere del codice sono le prime del nome dell'allievo, la terza lettera della dicitura rappresenta il genere (m o f), il numero a seguire rappresenta l'anno di scolarizzazione elementare (1 o 2), la lettera maiuscola dopo il punto e virgola indica la classe di appartenenza. Es. "Sam1; R": si tratta di un maschio al primo anno che frequenta la classe R. Nel caso di citazioni in cui non è stato possibile risalire con precisione all'identità del bambino è stata riportata solo la classe e l'anno di scolarizzazione elementare (es. "N2": allievo di seconda della classe N).
- Codici per le docenti SE: il codice è composto da un prefisso "DSE", seguito da un numero di identificazione.
- Codici per i genitori: il codice è composto dal prefisso "G" seguito da due numeri che rappresentano il numero di identificazione e l'anno in cui il genitore ha risposto al questionario. Es. "G14; 1" si riferisce alla risposta data al termine del primo (1) anno di sperimentazione.
- Codici per i docenti SP: trattandosi di pochi casi, al fine di mantenere il più possibile l'anonimato, le citazioni dei tre docenti sono tutte identificate con lo stesso codice: "DSP". Per lo stesso motivo le citazioni sono tutte al maschile, pur trattandosi sia di uomini che di donne.
- Codici per i direttori: valgono le indicazioni relative alle docenti SP, ma con il codice "DIR".

Le risposte dei genitori, raccolte su una scala con valori da 1 a 10, sono state successivamente ricodificate in tre categorie: 1-4; 5-6; 7-10. Per l'attribuzione di significato alle tre categorie si rimanda direttamente ai singoli grafici nel testo.

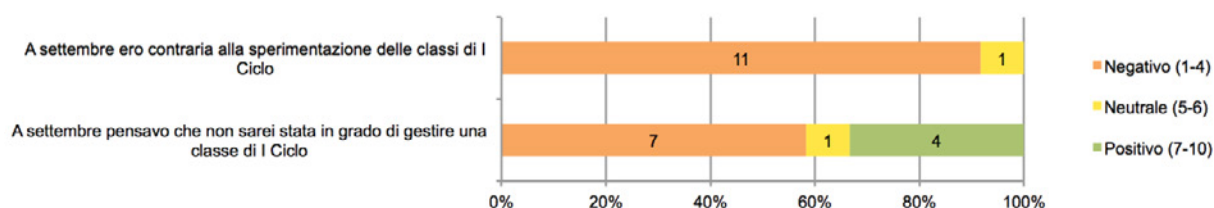
5.1 Adesione e comprensione del progetto da parte degli attori coinvolti

5.1.1 Docenti titolari

L'adesione al progetto da parte delle docenti SE è avvenuta dopo un colloquio con il direttore. A differenziarsi da docente a docente è stata tuttavia la spontaneità nell'aderire al progetto: se, da un lato, alcune docenti dichiarano di avervi aderito con entusiasmo – poiché altamente motivate da quella che è stata definita una “sfida” (DSE8) o “un’occasione di riflessione e di stimolo” (DSE1) –, dall’altro, vi è anche chi dichiara, invece, che la classe le è stata affidata, lasciando trasparire che non vi erano altre opzioni di scelta, ma senza mai dichiararsi contraria al progetto. Ad esempio, una docente afferma a riguardo: “[la classe di ciclo] mi è stata assegnata (...), ma sono partita in modo positivo rispetto a questo progetto” (DSE4); mentre un'altra dichiara che avrebbe preferito una monoclasse, e che non aveva nessuna aspettativa iniziale perché “bisognava rincorrere tutto...” (DSE2), riferendosi alla tempistica dei lavori iniziali.

Come anticipato e come si nota nella Figura 1, al termine del primo anno di sperimentazione nessuna docente dichiara di essere stata contraria al progetto e la maggior parte sostiene di aver ritenuto di essere in grado di gestire una classe di ciclo. Quattro docenti erano in dubbio sulla loro capacità di gestione, lo stesso numero che a fine anno sostiene di aver avuto effettivamente difficoltà.

Figura 1. Adesione delle 12 docenti³ al primo anno di sperimentazione (2016/17)



Formazione, accompagnamento e sostegno continuo rappresentano degli elementi fondamentali per la buona riuscita di un progetto innovativo. Le fasi iniziali sono decisive perché permettono di mantenere alte le aspettative nei confronti dello stesso. In questo caso specifico, i promotori del progetto avevano previsto, come illustrato nel capitolo 3, delle formazioni specifiche, che però sono arrivate, a detta delle docenti, un po' in ritardo rispetto all'inizio del progetto. Secondo i direttori, all'inizio del primo anno di sperimentazione alcune docenti hanno mostrato “ansie e dubbi” (DIR), causati in particolare dal ritardo accumulato nell'implementazione del progetto: “siamo partiti..., ma il primo anno ci siamo sentiti un pochettino in ritardo su tutto, soprattutto a livello di accompagnamento delle docenti” (DIR). Affronteremo più nello specifico questo tema nel capitolo in cui sono illustrate le criticità del progetto secondo i vari gruppi di attori (capitolo 5.5.2). Tuttavia, è importante sottolineare già sin d'ora come il ritardo registrato nell'avvio della sperimentazione, la forte mole di lavoro iniziale con cui hanno dovuto confrontarsi le

³ Sono conteggiate 3 docenti in più rispetto alle 9 che hanno partecipato a tutto il monitoraggio. Una faceva parte della classe esclusa al secondo anno, le altre due erano docenti a metà tempo che non hanno più lavorato con le classi l'anno successivo.

docenti, i dubbi e le ansie di cui parlano i direttori, generati da questi fattori, appaiono come degli elementi trasversali ai vari umori, che sembrano averli in qualche modo anche influenzati, soprattutto nei primissimi mesi di sperimentazione.

Più eterogenee appaiono invece le risposte delle docenti rispetto al tema della comprensione del progetto. Alla domanda “come definiresti una classe di ciclo? Quali caratteristiche ha o dovrebbe avere una classe di ciclo, anche rispetto a una pluriclasse?”, le docenti rispondono in modo differente, basandosi tutte sulla propria esperienza pregressa in bi- o pluriclassi e su ciò che la loro classe di ciclo è loro sembrata:

- *“Il ciclo è programmare considerando le competenze dei bambini, senza guardare alla loro età” (DSE3).*
- *“Collaborare è fondamentale. Riconoscere tutti i punti forti che ci sono all’interno di questo gruppo (...) [idea secondo cui] stiamo marciando tutti assieme per ottenere qualcosa, che forse in una monoclasse c’è forse un po’ meno” (DSE1).*
- *“Fino a dicembre, secondo me, è molto pluriclasse, almeno per come ho lavorato io (...) perché ci sono attività che devi assolutamente fare con i bambini di prima e delle attività che devi assolutamente fare con i bambini di seconda (...). Nella seconda parte dell’anno è più facile: i compiti sono gli stessi, ma cambiano le difficoltà degli esercizi” (DSE8).*
- *“Bambini di età differenti, ognuno con i suoi bisogni e i suoi interessi (...) alla fine secondo me un a classe di ciclo è una monoclasse, perché anche in una monoclasse se hai una prima c’è anche chi fa il programma di seconda” (DSE5; simile anche DSE4).*
- *“Se mi chiedi la differenza tra pluriclasse e classe di ciclo, io onestamente non te la so dire (...) lezione assieme ogni tanto puoi farne in ita o mate, ma dove riesci veramente a tenerli assieme è ambiente (...) la maggior parte del tempo sono separati” (DSE2).*
- *“La differenza con una pluriclasse dovrebbe essere quella di riuscire a creare questo gruppo che lavori per la maggior parte del tempo in complementarietà. Però io non riesco” (DSE6).*

La definizione teorica alla base di una classe di Ciclo sembra dunque scontrarsi, in alcuni casi, con la sua messa in opera pratica, la quale a sua volta sembra dipendere da interpretazioni fondate in base alle esperienze pregresse di docenza.

5.1.2 Docenti di sostegno pedagogico

I docenti di sostegno condividono gli obiettivi del progetto a livello ideale, pur avendo alcune perplessità a livello dell’attuazione pratica della sperimentazione, e dei suoi risultati. La visione cambia leggermente da un docente all’altro, alcuni sono molto positivi e altri più scettici, ma in generale faticano a vedere il valore aggiunto di una classe di ciclo rispetto a una biclasse o a una monoclasse, perché considerano che ogni classe dovrebbe essere gestita come una classe di ciclo: “se è una pluriclasse gestita veramente come una pluriclasse, dovrebbe essere esattamente una classe di ciclo, [...] se invece un docente fa fatica con questi aspetti non cambia niente”; “tutti questi principi secondo me devono essere applicati sia in una

monoclasse sia in una pluriclasse”; “tanti principi che sottostanno al ciclo secondo me venivano già applicati” (DSP).

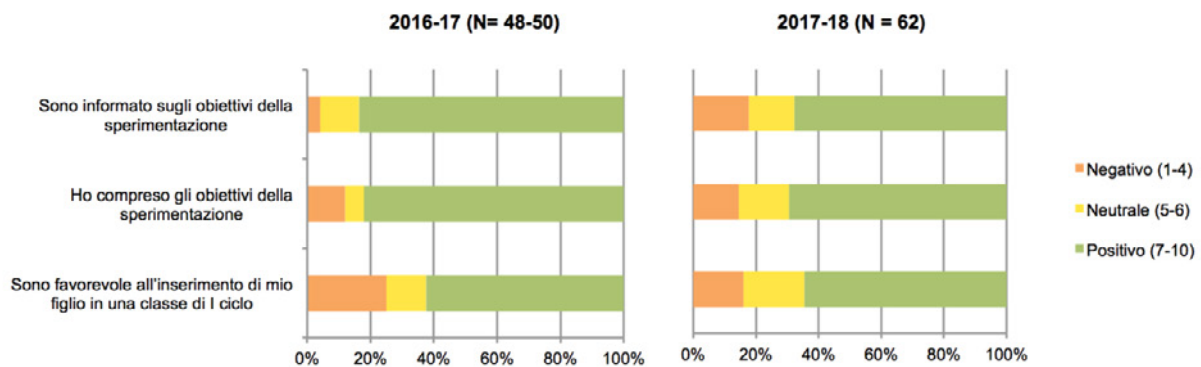
I docenti di sostegno segnalano in modo marcato la differenza tra la classe di ciclo a livello ideale, i cui principi corrispondono secondo loro esattamente ai principi che idealmente dovrebbero avere tutte le altre classi, e le classi di ciclo effettive, il cui funzionamento dipende dalle scelte pedagogiche del docente titolare. Questo può essere letto con il punto di vista dei direttori, secondo cui l'istituzione della classe di ciclo porta a mettere in atto maggiormente i principi di differenziazione, essendo maggiore l'eterogeneità. Tra i docenti di sostegno c'è chi però sostiene che essendo minore, in una monoclasse l'eterogeneità è “più semplice da gestire [...] perché in una fascia di età di un anno rispetto a due, è come un lavoro moltiplicato per due” (DSP). Allo stesso modo afferma una docente in riferimento alla classe di ciclo: “è il doppio del lavoro!” (DSE2).

In definitiva sembra che la posizione dei docenti di sostegno, che condividano o meno l'idea della classe di ciclo, si ritrova ad essere favorevole al paradigma portato avanti con il nuovo Piano di studio, più che all'effettivo aumento dell'eterogeneità nella classe: “È in questa direzione che deve andare la scuola, su questo sono convinto. È il fatto di mettere insieme due fasce d'età [...] [che] complica molto il lavoro alle docenti” (DSP).

5.1.3 Genitori

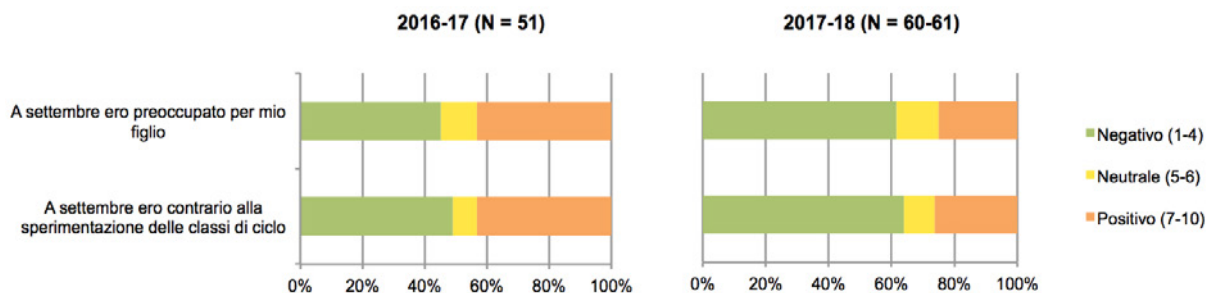
Dei 113 genitori che hanno preso parte al sondaggio, la maggioranza si dichiara favorevole alla sperimentazione. Un quarto di essi si dichiara invece contrario o poco favorevole al termine del primo anno di sperimentazione, e meno di un quinto è della stessa opinione al termine del secondo anno, come si può vedere nella Figura 2. Se il grado di accordo con il progetto aumenta da un anno all'altro, l'impressione da parte dei genitori di essere informati e di aver compreso gli obiettivi della sperimentazione diminuisce invece leggermente. Si noti che i rispondenti nei due anni non sono gli stessi, ma all'interno dei genitori che rispondono nel 2017/18 circa la metà (con figli al secondo anno di scolarizzazione elementare) ha già risposto l'anno prima. L'ipotesi è quindi che l'informazione sugli obiettivi della sperimentazione sia stata meno presente nel secondo anno e che per questo motivo una parte di genitori abbia faticato maggiormente a comprenderne il senso (si tratta tuttavia di meno della metà dei genitori che hanno risposto al sondaggio).

Figura 2. Comprensione e condivisione del progetto da parte dei genitori



Il giudizio dei genitori migliora quindi a livello percentuale tra un anno di sperimentazione e l'altro, così come diminuisce il livello di preoccupazione dei genitori a settembre (Figura 3). Questo cambiamento però si nota anche all'interno dello stesso anno, tra settembre a giugno. Soprattutto il primo anno, più del 60% dei genitori si dichiarava infatti contrario alla sperimentazione, abbassandosi a un 25% a giugno, al momento della nostra rilevazione.

Figura 3. Grado di preoccupazione dei genitori a inizio anno



Le preoccupazioni dei genitori sembrano quindi diminuire il secondo anno di sperimentazione, nonostante la quota di chi non si sente informato e dice di non avere compreso il progetto sia leggermente maggiore rispetto al primo anno. Ciò si potrebbe spiegare con l'entusiasmo da parte dei genitori e degli allievi (per la metà dei casi loro stessi e i loro figli) che hanno preso parte alla sperimentazione il primo anno. Oppure con l'effettivo minor investimento da parte dei promotori nella comunicazione del progetto ai genitori, i quali sono stati informati il secondo anno unicamente durante la riunione di inizio anno (mentre nel primo anno di sperimentazione vi sono stati più presentazioni e incontri informativi).

5.1.4 Consapevolezza degli allievi riguardo agli obiettivi

Si è scelto di non chiedere direttamente agli allievi le ragioni per cui la loro classe fosse composta da bambini di età diversa, considerandolo invece durante la discussione un dato di fatto. In due classi, facenti parti di istituti in cui le pluriclassi non sono frequenti, è però successo che sono stati i bambini stessi a discutere le motivazioni.

In una classe (N) un bambino al secondo anno afferma “ma io non so perché la seconda e la prima sono insieme” (Dym2) e una bambina spiega “Vorrei dire che sono qua [i bambini di prima] perché devono imparare da quelli di seconda” (Ilef2), ciò che suscita reazioni da parte degli altri compagni secondo cui il motivo non può essere questo. Non si trovano nella classe esempi concreti di bambini che hanno imparato da altri, ma l'ipotesi viene dall'esperienza dell'anno precedente: “Noi abbiamo imparato da quelli di seconda dell'anno scorso!” (N2). Da una parte sembra che gli allievi non si interrogano sulle motivazioni della composizione della classe, come affermano alcune docenti, ciò che potrebbe spiegarsi con la continuità di struttura tra SI e SE; d'altra parte alcuni allievi ipotizzano che sia per imparare dai più grandi, sulla base dell'esperienza dell'anno prima. La maggior parte sembrerebbe sapere che la classe è stata costituita appositamente, ma non sa esplicitarne il motivo, sa solo con certezza che non è perché i bambini di prima imparino da quelli di seconda.

In un'altra classe (M), mentre un allievo faceva notare la linea immaginaria di divisione tra i banchi di prima e seconda disposti in file uno vicino all'altro, un bambino al primo anno afferma: “Io non sapevo che alcuni erano di seconda e alcuni erano di prima, dopo ho guardato che hanno detto che ci sono alcuni di seconda e hanno detto che da là a qua la prima, qua la seconda” (Kam1) e un compagno replica fiero: “Io già l'ho capito dall'inizio!” (Giom1). In seguito il bambino ha indicato sul calendario che l'ha saputo durante la prima settimana di scuola, ma appare rilevante il fatto che lo segnali a fine anno scolastico.

Pensando alla consapevolezza dei bambini rispetto alla sperimentazione, si potrebbe riflettere su come il progetto viene loro presentato. Se a fine anno una classe intera dichiara che i bambini di prima non possono aiutare i bambini di seconda - “No! Noi aiutiamo loro!” (Q) - probabilmente le attività oppure le esplicitazioni della docente sono andate meno spesso nella direzione del tutoring tra pari.

Tra i docenti di sostegno, c'è chi si avvicina alla posizione dei docenti titolari e ritiene che i bambini sono in grado di riconoscere rapidamente le abilità dei compagni, “dall'inizio riescono a capire chi sono gli esperti, chi sono i bravi, chi può essere una risorsa per farmi aiutare. Cioè, dopo una settimana riescono a capire chi è bravo in cosa” (DSP). Questa posizione ritiene quindi naturale per i bambini la suddivisione in gruppi di competenza sui due anni, senza che sia necessario giustificarlo. I bambini ritrovano i loro compagni e il modello della Scuola dell'infanzia e non è per loro una novità: “la novità è la monoclasse, questo sì” (DSP).

5.2 La gestione dell'eterogeneità da parte delle docenti

5.2.1 Organizzazione spaziale dell'aula

Durante i due anni di sperimentazione

In tutte le classi sia le docenti che gli allievi hanno parlato della grande varietà attuata nella disposizione dei banchi all'interno della classe nel corso dei due anni di sperimentazione. Sulla base dell'organizzazione spaziale trovata al momento del nostro intervento in aula, e tenendo conto dei ricordi di docenti e bambini possiamo riassumere nelle seguenti quattro tipologie ciò che è avvenuto durante l'ultimo anno di sperimentazione, raggruppando le classi per affinità:

- in una classe durante tutto l'anno i banchi sono disposti in file uno vicino all'altro e i bambini sono separati in una zona di prima e una zona di seconda, seppur non visibile perché i banchi non sono staccati tra loro (M);
- in tre classi nella prima parte dell'anno i bambini sono mescolati tra prima e seconda, con disposizioni variabili (a isole, in cerchio, a ferro di cavallo), mentre nell'ultima parte dell'anno i due livelli sono distinti in due zone separate (L; R; Q);
- in una classe la disposizione rimane la stessa per tutto l'anno, con bambini mescolati tra prima e seconda (O);
- in due classi infine la disposizione dei banchi è flessibile, si formano con i banchi delle isole per fare attività specifiche (lavori di gruppo, attività creative) e si spostano di nuovo i banchi al termine delle attività; i bambini sono sempre stati mescolati tra prima e seconda (N; P).

Seppur in modo minore, la flessibilità dei banchi appare anche nelle classi della prima e seconda tipologia, dove i bambini nella seconda parte dell'anno sono separati tra prima e seconda: "a volte ci spingiamo così i tavoli" (Jof1; M) "se abbiamo dei lavori un po' difficili", "perché [...] abbiamo bisogno di compagni un po' diversi" (Emf2; R), oppure per utilizzare il retroproiettore.

Nel secondo caso è stato chiesto ai bambini come mai, se prima erano alternati tra prima e seconda, poi si sono separati. Le risposte vertono sulla praticità dei banchi separati per le spiegazioni della docente: "perché almeno se la maestra deve spiegare con quelli di prima, sennò ce n'era uno di seconda qua e spiegava, quello di seconda pensava che spiegava anche con lei, invece uno così quando spiega di qua è con noi, quando spiega di là è con loro" (Mam1; R). Un'altra ragione è organizzativa per consegnare schede diverse: "così riusciamo a capire il lavoro e non ci confondiamo a chi darlo"⁴ (Mam2; Q). La ragione invece per passare da una disposizione diversa a delle file è invece "perché sennò quelli che erano girati per così non vedono la lavagna" (R). In questi esempi si nota quanto può essere legata la disposizione dei banchi alle scelte pedagogiche. Se i bambini vedono come difficoltà il consegnare schede diverse a bambini del primo o del secondo anno, potrebbe significare che le attività sono svolte per la gran parte separando i bambini di prima e seconda. Nelle altre classi non è emerso questo problema.

⁴ Questa motivazione emerge da più bambini nelle due classi: "per dare i fogli" (Emf2; R); "e poi quando bisognava dare i fogli a uno di prima, un di seconda..." (Nof2; R)

Riguardo alla quarta tipologia, una bambina esprime l'idea di flessibilità dei banchi, descrivendo la necessità di formare delle isole per fare attività creative: “se lei vuole usare il colore rosso e anch'io voglio usare il rosso, vado vicino a lei!” (P).

Per queste due classi è naturale spostare i banchi in base al tipo di attività: raggruppano per esempio i tavoli a isole “perché dobbiamo dividerci in gruppi” (P); “tipo quando abbiamo un lavoro, la maestra li fa a isole” (N). In due classi succede anche che rimangano fissi i banchi e si spostano i bambini con i loro materiali (P; Q). Oltre all'aula, vengono usati spazi fuori dall'aula e corridoi, dove ci sono tavoli, e altre aule (es. l'aula di informatica). Anche l'aula di sostegno viene a volte utilizzata come spazio in più: “quando lavoriamo a gruppi, siamo a postazioni, [...] è più facile fare una postazione, per questione di spazi” (DSP). Oltre che utilizzare il docente di sostegno come risorsa, viene quindi sfruttata anche la sua aula come spazio aggiuntivo.

Riassumendo, sembra emergere un quadro secondo cui le classi con disposizioni più separate a fine anno corrispondono anche a quelle che mantengono più frequentemente le classi separate durante le consegne e le attività. L'idea della classe di ciclo dovrebbe, secondo i promotori del progetto, andare nella direzione di non separare i bambini al primo e al secondo anno nella disposizione principale scelta per la classe. Nell'ottica del nuovo Piano di studio, una disposizione flessibile dei banchi può favorire diversi tipi di attività. Secondo Benaych (2017, p. 267) “il mobilio è mobile per definizione”: la strutturazione dello spazio nella classe dovrebbe quindi essere una “risposta pedagogica” a un bisogno dell'apprendimento, e dovrebbe “evolvere in funzione degli obiettivi”. In particolare dei ranghi possono essere utili in fasi di presentazioni collettive o individuali, i banchi a isole promuovono i confronti a piccoli gruppi, e una disposizione a U favorisce situazioni di discussione o dibattito (Benaych, 2017).

Situazione al termine del secondo anno

Di seguito è presentata la disposizione spaziale, così come trovata alla fine del secondo anno di sperimentazione. Tramite fotografie e registrazione dei nomi dei bambini, si è schematizzata l'organizzazione spaziale delle aule al momento dell'intervento in classe, ovvero tra fine maggio e inizio giugno 2018. Oltre alla disposizione dei banchi e alla posizione di altro mobilio, viene indicata la posizione dei bambini ai banchi, secondo il loro genere e anno di scolarizzazione elementare. Da una parte si tiene a precisare che si tratta di un preciso momento nel tempo, come detto le docenti hanno sperimentato varie modalità di organizzazione spaziale nel corso dell'anno; d'altra parte si segnala però che si tratta del termine del secondo anno di sperimentazione, ipotizzando che le aule trovate corrispondano a ciò che è ritenuto più comodo per il tipo di attività e per la classe specifica, così come confermatoci da diverse docenti.

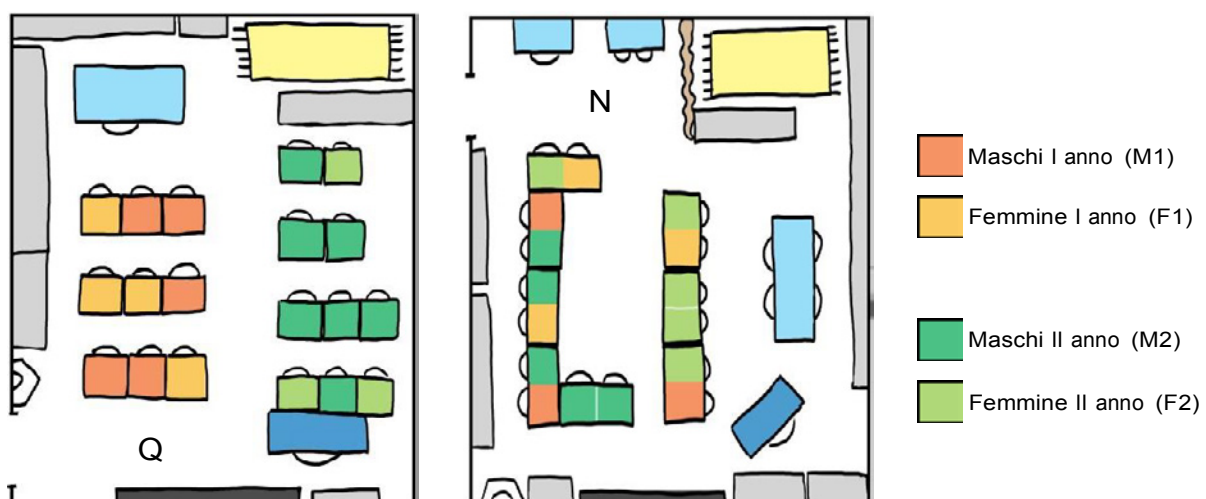
Non è intenzione di questo rapporto dedurre che in una classe con banchi separati la docente tenda a proporre attività separate per anno di scolarizzazione: può essere la situazione di alcune classi (come raccontati dai bambini), ma vanno considerate altre importanti variabili, quali i banchi a disposizione, che quando non sono singoli e regolabili implicano la vicinanza di due allievi della stessa altezza, o l'utilizzo degli spazi in modo diverso. Se la maggior parte del tempo i banchi vengono spostati o si lavora a gruppi in altri tavoli o spazi, la disposizione dei banchi in un preciso momento non fornisce queste informazioni: una classe con disposizione mista potrebbe molto spesso lavorare per gruppi omogenei,

così come una classe con disposizione separata potrebbe passare la maggior parte del tempo in gruppi differenziati per competenze.

È possibile prendere visione degli schemi di organizzazione spaziale per tutte le sette classi analizzate nell'Allegato 1, mentre nella Figura 4 sono presentate a titolo esemplificativo due aule, che rappresentano le due tipologie individuate:

- in quattro classi i bambini sono separati secondo l'anno di scolarizzazione e alternati secondo il genere (L; M; Q; R): in due classi questa divisione non è visibile, in quanto non corrisponde alla separazione fisica dei banchi (L; M), mentre in altri due casi la separazione è visibile (Q; R).
- in tre classi i bambini non sono separati per anno di scolarizzazione e non sono alternati secondo il genere (N; O; P). In due di questi casi i banchi sono divisi in due gruppi, che però non corrispondono ai due anni di scolarizzazione (N; O).

Figura 4. Organizzazione spaziale di due aule secondo l'età e il genere



In generale, emergono alcune relazioni tra la disposizione dei banchi e le scelte didattiche: l'insegnamento dello stampatello in prima e del corsivo in seconda si ritrova per esempio nelle classi dove i bambini sono separati per età. Le due classi che utilizzano una disposizione di banchi flessibile (N; P) non hanno invece i banchi separati per età. Si osserva anche una relazione con la doppia docenza: le due classi con docenti che lavorano al 50% hanno una disposizione dei banchi a fine anno che separa fisicamente i bambini al primo e al secondo anno (Q; R).

Si ritiene importante non limitare l'analisi dell'organizzazione spaziale ai soli banchi, in quanto la suddivisione degli spazi e la presenza di altro mobilio dà delle informazioni sullo svolgimento delle attività. In 6 classi su 7 vi è un tappeto usato come spazio di lettura, gioco, discussione, o attività di condivisione. In ogni classe, oltre ai banchi ci sono dei tavoli che differiscono in quantità e in altezza da classe a classe; alcuni hanno delle sedie, alcuni sono appoggiati contro le pareti. In classi con dei tavoli già dotati di sedie e alla stessa altezza dei banchi, è più frequente la possibilità di organizzare lavori di gruppo dove i bambini debbano scrivere. Tavoli alti possono essere utilizzati per materiali, per lavori di gruppo o a

postazioni dove i bambini stanno in piedi, oppure per dipingere. I tavoli appoggiati alla parete ci sembrano essere indicati per lavori di coppie: si sono notate, durante l'intervento, difficoltà per i bambini a gestire un lavoro di gruppo su tavoli lunghi e stretti contro la parete. Infine gli spazi vuoti per terra sono anche utilizzabili per lavori di gruppo. In una classe si è osservato, oltre al tappeto, un angolo laboratoriale, chiuso con una porta di cartone e con il limite di numero di bambini, dedicato a esperienze scientifiche con miscugli di liquidi. Questo elemento ricorda l'organizzazione spaziale della Scuola dell'infanzia. Alcune classi utilizzano tavoli o spazi all'esterno dell'aula o in corridoio. Osservando queste differenze, si ritiene fondamentale una riflessione sullo spazio a disposizione e la dotazione dei mobili alle classi di ciclo, in relazione alla tipologia di attività che gli stessi favoriscono.

Riguardo agli spazi utilizzati nel corso della giornata, gli allievi dicono di lavorare sul pavimento durante attività di gruppo e coppia (L; M; P): "facciamo delle storie" (Alem1; L) o "situazioni di matematica" (Saf1; L); in quattro classi indicano come spazio di lavoro altri tavoli nell'aula o fuori dall'aula (M; P; L; Q). In tre classi vengono usati altri tavoli al momento del dettato, perché i bambini non possono essere vicini (N; O; R), oppure viene usata anche la scrivania della docente. Nella classe con l'angolo laboratoriale, un bambino al primo anno ci descrive un altro spazio: "nell'angolino [tappeto con sopra una tenda] presentiamo degli oggetti", spiegandoci che bisogna essere in quattro bambini per poter presentare degli oggetti (Dam1; P). In questo caso un'attività presentata durante la formazione e rivolta a tutta la classe, è stata prolungata sull'arco dell'anno, facendola gestire dai bambini in uno spazio preciso con delle regole precise, che anche qui ricordano la strutturazione degli spazi della scuola dell'infanzia.

Parlando con i docenti di sostegno e con i direttori, questa importante differenza tra le disposizioni spaziali delle diverse classi, viene relativizzata. I docenti di sostegno, anche delle classi dove visibilmente a fine anno (dopo il secondo anno di sperimentazione) sono separati in due zone i bambini al primo e al secondo anno, sostengono che è solo una delle tante disposizioni provate e che non c'è relazione con il lavoro effettivo che viene svolto, a gruppi differenziati per competenze: "forse io ho avuto il privilegio di essere [...] dove non era una vera biclasse, dove già si lavorava parecchio andando qua e là tra le biclassi" (DSP). Se i bambini si spostano tanto dai banchi a gruppi eterogenei per età, se i banchi sono flessibili e si utilizzano altri tavoli, è possibile che la differenza che emerge così nettamente tra la fotografia statica della disposizione così come trovata al momento dell'intervento in aula, possa non rispecchiare effettivamente il lavoro in classe. Si ritiene in ogni caso indicativo che in alcune classi i bambini stessi dichiarino più pratica la divisione per distribuire schede o per ascoltare le consegne.

Modalità e criteri di assegnazione dei posti ai banchi

I posti sono scelti dalle docenti o dagli allievi, in alcune classi tendenzialmente dalla docente (M; L; R), in altri dalla docente su indicazione dei bambini (N; O). In una classe i posti rimangono gli stessi per lunghi periodi, vengono spostati singoli bambini perché disturbano (Q).

I criteri della docente sono secondo i bambini evitare che i bambini chiacchierino (L; M; O), l'altezza se i banchi sono doppi o i bambini più alti stanno in fondo (L). In una classe un bambino al primo anno afferma che i posti vengono decisi "per capire che cosa dice lei [la docente], perché se non ascolti poi deve ripetere" (Dam1; P). Si nota in questo caso una consapevolezza diversa da parte dei bambini, e una probabile verbalizzazione da parte della docente.

In due classi l'assegnazione del posto avviene seguendo le scelte dei bambini: "la maestra ci mette dei bigliettini con chi vogliamo stare" (Lef2; N); "Scegliamo noi. Facciamo dei bigliettini con il nostro nome in pennarello e quello del nostro compagno a matita" (O). Si nota, almeno a fine anno, che quando i banchi sono scelti dalla docente sono alternati per genere e separati per anno di scolarizzazione, mentre quando vengono scelti dai bambini tendono ad essere separati per genere.

Tra i docenti di sostegno c'è chi dichiara che la disposizione dei banchi non ha influenza sul lavoro in classe. Ci viene portato l'esempio di una biclasse prima-seconda con i banchi alternati e invece attività sempre separate. C'è invece chi, parlando di una classe con i banchi sempre alternati tra primo e secondo anno, lo considera un "valore aggiunto [...]": cioè c'era comunque l'identità della classe unica in questi due anni. Cioè era una classe unica, di bambini. Come alla Scuola dell'infanzia. [...] Era molto bello, molto positivo" (DSP).

5.2.2 Differenziazione

La formazione dei gruppi

Quando sono proposte delle attività a gruppi, le docenti riferiscono di utilizzare tre modalità per la loro formazione: decisi dalla docente, decisi spontaneamente dagli allievi o, in un solo caso, pescati a sorte. Se i gruppi sono decisi dalla docente, può avvenire che essi vengano suddivisi per età, per competenze o in base alle relazioni tra gli allievi (a livello di comportamento e amicizia). In questi casi è centrale l'obiettivo di apprendimento: "Se voglio lavorare sull'autonomia, i bambini non autonomi cercherò di metterli insieme, così si devono attivare (...) se voglio lavorare sulla gestione delle frustrazioni, magari cercherò di mettere assieme due bambini che fanno fatica a gestirsi, in modo che lavorino su quello (...) dipende proprio da cos'è l'obiettivo... quindi i bambini non lavorano mai con lo stesso compagno" (DSE4).

Se i gruppi sono decisi dagli allievi, invece, capita che si registrino delle situazioni miste, per età o per competenza. Come espresso da diverse docenti, capita per esempio che i bambini "forti" scelgano quelli più "deboli" o maggiormente in difficoltà, perché vogliono aiutarli, e ciò indipendentemente dall'età: "i bambini riconoscono chi è in grado di aiutarli" (DSE5).

Differenziazione per anno di scolarizzazione

Dal punto di vista della differenziazione vi è molta eterogeneità tra le classi analizzate. Sulla base di quanto osservato e analizzato, è possibile affermare che ogni docente abbia messo in pratica i principi della classe di Ciclo in modo apparentemente diverso. Se ciò sia da ricondurre a una diversa comprensione degli stessi principi, oppure ad un'importanza diversa data a uno piuttosto che a un altro, non è dato sapersi. Tuttavia, è importante rilevare le diverse impostazioni attuate nel progettare le giornate e le settimane a scuola. Chiedendo alle docenti di esplicitare la modalità di lavoro attuata, emerge uno schema che va da un estremo, in cui la classe è suddivisa in due monoclasse di età diversa nel 60% del tempo a disposizione mentre nel tempo restante si svolgono attività in comune, a un altro estremo che è esattamente l'opposto (60% a classe unita, 40% a classe suddivisa per età).

Chiedendo ai bambini se ci sono attività che svolgono solo gli allievi al primo anno, vengono descritte alcune attività di italiano e matematica: “dobbiamo colorare la vocale” (Giuf1; L), “i numeri”, “calcoli” (N1). Le attività svolte invece solo dai bambini al secondo anno sono la scrittura, “i calcoli con il tempo” (Naf2; N) ovvero i calcoli “con l’orologio” (N2). Ci vengono mostrati classatori e quaderni diversi per bambini al primo e al secondo anno.

In molti casi viene indicato il dettato quale attività svolta ad anni di scolarizzazione separati, così come i calcoli (“noi li facciamo più difficili e per loro un po’ meno; L2).

Tra gli esempi fatti dalle docenti di attività fatte in comune, si ritrovano quelli portati dai bambini.

Differenziazione per gruppi di competenza

I docenti di sostegno notano che in tutte le classi vengono formati gruppi di competenza che non corrispondono con gli anni di scolarizzazione e segnalano una differenza tra le sedi: nelle sedi in cui già c’era la tradizione delle pluriclassi ciò veniva già effettuato, mentre nelle altre sedi c’è stato secondo loro un passaggio da una suddivisione inizialmente per classe a una successiva creazione di gruppi di competenza.

L’esempio più citato è il raggruppamento di bambini più competenti al primo anno che svolgono attività con i compagni al secondo anno: “i bambini esperti che entrano già col codice lavorano magari con chi è il secondo anno che frequenta” (DSP). I bambini seguiti dal docente di sostegno cambiano durante l’anno, nei primi mesi sono tendenzialmente “bambini di prima, che entrano nel codice”, e in seguito “può capitare che viene qualche bambino di seconda che è meno esperto” (DSP). Ciò però, ed è sottolineato più volte da tutti i docenti di sostegno, “nelle pluriclassi poteva capitare già prima, senza questa sperimentazione”; “noi è un po’ di anni che lavoriamo così” (DSP).

Chiedendo però nello specifico riferimento ai raggruppamenti in vigore durante il periodo dell’intervista, i bambini che vanno nell’aula di sostegno sono un gruppo di prima “perché non sono ancora alfabetizzati” (DSP), mentre in seconda un bambino è da solo e gli altri sono inseriti in un gruppo di seconda “a parte uno di prima” (DSP). I gruppi sono quindi per competenza, ma sembra sia piuttosto l’eccezione che 1-2 bambini si spostino a lavorare con i compagni dell’altro anno. Ciò è probabilmente diverso nei lavori di gruppo a postazione.

In una sede dove due classi collaborano molto (N; O), anche il sostegno è organizzato con gruppi comuni alle due classi.

Individualizzazione

In un caso è stata descritta una modalità di lavoro per gruppi eterogenei per competenze, dove l’attività stessa veniva differenziata al suo interno. Una docente differenziava creando postazioni a gruppetti eterogenei e utilizzando delle mappette personalizzate, che i bambini prendevano arrivati alla postazione. Si trattava spesso di attività sia di matematica che di italiano, quindi “magari un gruppetto che era eterogeneo per l’italiano diventava omogeneo per la matematica” (DSP). L’attività era differenziata al suo interno, veniva organizzato un lavoro di gruppo in cui ognuno riceveva una richiesta secondo le proprie competenze, oppure essa era comune e ognuno la svolgeva secondo le proprie capacità: “era magari la

stessa attività però il bambino del secondo anno scriveva la frase, il bambino del primo anno scriveva la parola o l'iniziale, se non sapeva ancora scrivere la parola" (DSP).

Attività comuni al gruppo classe

I bambini e le docenti segnalano le seguenti attività comuni al gruppo classe. Non sono molte e gli allievi faticano a trovare degli esempi di progetti o attività svolti a classe intera. Quando si trovano delle attività comuni, sono però progetti in cui ogni bambino può partecipare con le sue competenze, quindi differenziate al loro interno.

- *Progetti artistici*: costruzione di un grande albero nell'aula (N), un'attività di dipingere "una grande tovaglia tutti insieme" (P);
- *attività in spazi particolari*: "l'angolino della scienza" (P) all'interno dell'aula; l'orto (Q);
- *attività di italiano*: invenzione di storie, un libro comune (L), il gioco della bomba dove viene dato un argomento e ognuno deve dire una parola (P);
- *attività di matematica*: partecipazione a Matematicando (L), il gioco del Pluff dove i bambini di tutta la classe dicono ognuno un numero, contando "2 a 2, 10 a 10, 5 a 5" (P);
- *attività legate all'accoglienza o creazione del gruppo*: in quattro classi si ritrovano elementi riguardanti il lavoro sulle identità competenti, i punti di forza o i ricordi dei bambini (N; O; P; R), per esempio un rotolo di cartone dove sono incollati oggetti portati da casa e attività che piacciono ai bambini (N), un albero della classe dove ci sono "le cose che siamo bravi a fare" (Kaf2; O), in qualsiasi momento un bambino può spostare l'omino con il proprio nome e la propria foto sui diversi rami che rappresentano la natura, lo sport, la cucina ("tipo oggi mi sento bravo a cucinare e allora lo metto su cucinare. Tipo adesso mi sento brava a sport perché l'altro ieri ho fatto una gara" Kaf2; O) e ancora delle bocce trasparenti con all'interno degli oggetti che rappresentano ogni bambino (R) o dei rami con incollati disegni e oggetti (P). In una classe rimane fino a fine anno la presentazione di un oggetto portato da casa, che ha luogo in uno spazio preciso e con la regola di avere quattro bambini in quello spazio per poter iniziare la presentazione (P);
- *attività con un tirocinante*: in una classe emergono come attività svolte a gruppo classe quelle portate dal tirocinante (O).

Un bambino del primo anno, parlando di progetti comuni alla classe dice "L'anno scorso loro avevano fatto la piazza" (Sim1; Q). Si ritiene significativo notare che questo allievo riporta un ricordo dell'anno prima a cui non aveva partecipato e non ha un ricordo di progetto comune di questo anno. La costruzione del modellino della piazza del proprio comune era stata un'attività proposta durante la formazione.

A volte il raggruppamento per età può essere utilizzato per comodità di divisione della classe, per esempio nel fare l'orto i bambini dicono che le attività sono le stesse, ma "scendiamo [nell'orto] prima il gruppo di prima, poi di seconda o viceversa" (Q).

Si considera interessante rilevare come le attività svolte a gruppo classe e i progetti comuni alla classe sono stati citati dai bambini come le attività più apprezzate su tutto l'arco dell'anno (L; O).

5.2.3 Progettazione

A differenziarsi in alcuni casi da docente a docente sono soprattutto le materie nelle quali sono svolte attività con l'intera classe o con gruppi separati per età. Sebbene l'ambiente – così come le attività di transizione naturalmente – sembri, a detta di quasi tutte le docenti, prestarsi molto bene al concetto di insegnamento alla base della classe Ciclo, in italiano e matematica vi è chi riesce a non separare la classe per età oppure chi invece non vi riesce, non perché non in grado di farlo, ma perché ritiene che non sia possibile a causa dei diversi livelli di partenza dei bambini. A riguardo afferma per esempio una docente: "(...) la difficoltà è che i due livelli, quelli che sono le discipline fondamentali, l'italiano e la matematica, sono veramente estremamente opposti, cioè opposti... non possono complementarsi molto in questi due anni di scolarità, perché il bambino di prima davvero arriva un po' con una tabula rasa devo dire, in entrambi gli ambiti. Quindi quelle sono comunque tante attività dove sì, puoi utilizzare l'aiuto dell'altro, ma l'altro deve comunque progredire e quindi era questa la problematica più grande" (DSE7).

La doppia docenza

La progettazione in una classe di Ciclo cambia molto da docente a docente "ma cambia [anche] all'interno della stessa classe: se sono due docenti [...] è già molto diverso" (DSP). In questa sperimentazione erano due le classi con doppia docenza. In entrambi i casi vi è la tendenza, tra le docenti, a suddividersi le materie. In una classe, per esempio, una docente insegna prevalentemente italiano e l'altra matematica – pur dichiarandosi completamente interscambiabili sull'una o l'altra materia – mentre in ambiente si suddividono le tematiche. Nell'altra classe, una docente dichiara di insegnare ambiente e matematica, mentre l'altra italiano e attività creative. Nelle due classi, la progettazione avviene però in modo diverso. Se in un caso le docenti dichiarano di farla in comune, attraverso incontri regolari quasi quotidiani, nell'altro la progettazione e la preparazione dei materiali è fatta in comune solo nelle materie trattate in comune, mentre per le altre vi è una condivisione del programma, ma non delle scelte didattiche. In questo caso specifico, le docenti tengono tuttavia un diario di bordo per lo scambio delle informazioni.

Competenze trasversali e disciplinari

Come visto, i docenti titolari hanno gestito le classi di Ciclo in modo diverso. Un docente di sostegno ha osservato in particolare l'equilibrio tra competenze disciplinari e trasversali all'interno di una classe, dove riteneva che i principi della sperimentazione fossero stati applicati in modo rigoroso, avvicinandosi all'ideale: a posteriori però si pone il dubbio "però anche lì forse poi mancano questi... momenti più istituzionalizzati dell'apprendimento, dove alla fine tu devi dire 'ok adesso questa cosa qua l'ho imparata, adesso andiamo avanti', no? E forse lì qualcosa è un po' mancato. Perché si è data molta attenzione a questi principi." (DSP). Può quindi emergere il dubbio sull'equilibrio tra le competenze trasversali e disciplinari, su quanto la ricerca di continuità con la Scuola dell'infanzia possa influire a discapito o a favore di alcuni aspetti ritenuti fondamentali alla Scuola elementare.

Stampatello e corsivo

All'interno della progettazione del docente, si sono notate scelte concrete dei docenti legate alla tradizione o tendenza a livello cantonale, oppure a delle scelte precedenti dell'istituto. In modo particolare

si è notata una grande differenza all'interno degli interventi in classe, tra classi con bambini al primo anno che da subito scrivono in corsivo, e altre dove si inizia il corsivo con il passaggio alla seconda elementare.

Durante l'intervento in classe si sono osservati i bambini scrivere e si sono notati i materiali in classe: in alcune classi è evidente la differenza tra i bambini al primo anno che utilizzano lo stampatello e i bambini al secondo anno che scrivono in corsivo (in una classe i nomi sui banchi sono scritti in stampatello per i bambini al primo anno e in corsivo per gli altri), in altre classi non si nota una differenza. Si tratta di una differenza e di una scelta a livello di istituto.

I docenti di sostegno dell'istituto in cui non si notano differenze tra stampatello e corsivo dichiarano: "il corsivo glielo danno, glielo insegnano, però non pretendono... Ci sono ancora adesso bambini di seconda che usano lo stampatello maiuscolo. Possono scegliere i bambini come scrivere, come si sentono. Chiaramente glielo si presenta e lo si fa esercitare [...] Sono abbastanza liberi di poter scegliere" (DSP). In queste sedi sembra quindi naturale la convivenza di stampatello e corsivo al primo e al secondo anno, cosa che invece non è immaginabile nelle altre sedi. I docenti di sostegno spiegano in questo modo la gestione di bambini con abilità molto diverse in corsivo: "questo lo facevano già prima, insomma chi era già alfabetizzato, non gli si dava da fare le sillabe [...]. Dopo ci sono alcune cose che chiaramente fai, passi in rassegna le lettere perché è anche un esercizio di velocità [...] però è un altro scopo, non glielo fai vedere perché deve impararle. Con altri invece no" (DSP). Da questo punto di vista non è, secondo questi docenti di sostegno, una difficoltà in più per le docenti gestire il corsivo e lo stampatello, perché "l'hanno sempre avuta" (DSP).

In una classe in particolare è stato deciso di iniziare al primo anno con il corsivo, "proprio per non dover creare una differenza tra il primo anno e il secondo" (DSP). Non sono stati svolti momenti di insegnamento delle lettere solo con i bambini di prima, ma "è stato imparato un po' spontaneamente, [le lettere] sono state imparate un po' così, cammin facendo" (DSP). Nelle classi in cui tutti i bambini scrivono in corsivo, abbiamo notato che i bambini alla fine del primo anno verificano la scrittura delle lettere maiuscole sui cartelloni appesi in classe oppure chiedono consiglio su come scrivere le maiuscole.

In una classe dove invece ci sono nomi scritti in carattere diverso per primo e secondo anno, ci sono due bambine di prima che stanno imparando il corsivo con i bambini di seconda, cosa che ci viene detta dagli allievi stessi e confermata dai docenti di sostegno, che dichiarano che questa prassi era già presente nelle biclassi precedenti alla classe di Ciclo. Differenziare il corsivo e lo stampatello, viene giustificato dicendo che "ci sono delle scelte che bisogna per evoluzione del bambino, del sapere, dell'apprendimento, che bisogna differenziarle, quindi di base è normale che un bambino di seconda abbia piuttosto il corsivo, perché ha integrato quello che è il codice scritto"; "stampatello durante la prima elementare proprio perché gli studi... si sa che è più facile per un bambino entrare nella letto-scrittura con quello" (DSP).

La scelta di utilizzare corsivo e stampatello è radicata in un istituto perché si basa su un progetto in cui le docenti sono state coinvolte in passato: "Nel nostro [ex circondario] si era fatto un grande lavoro con corsi, con coinvolgimento dell'ispettore, del capogruppo del sostegno, dell'équipe di sostegno, un corso che era stato passato più anni su quello che era l'apprendimento della letto-scrittura, e quindi quello che

ne deriva [...] sono un po' questi insegnamenti, queste costruzioni di sapere che sono state diffuse in quegli anni" (DSP). Un docente di sostegno dichiara a riguardo "io sinceramente faccio anche fatica a immaginare come si possa insegnare a leggere e scrivere sempre insieme. Cioè nell'evoluzione proprio del sapere non riesco a immaginarmi quali possibilità si hanno per poterlo fare" se non quella di abbassare "tutto verso il basso" perché altrimenti "ti perdi un sacco di bambini" (DSP).

La scelta delle docenti riguardo all'apprendimento della letto-scrittura è stata in ogni caso ben riflettuta, in un istituto privilegiando la scrittura spontanea per la classe intera come strategia di gestione dell'eterogeneità, nell'altro istituto impostando diversamente il lavoro per bambini al primo e al secondo anno (a gruppi flessibili per età), secondo indicazione di corsi di formazione svolti in passato.

Penna stilografica e cancellino

Una scelta ancora più radicata nella tradizione, tanto da non metterla in discussione, è la penna stilografica che viene consegnata unicamente ai bambini al secondo anno. In tutte le classi solo i bambini al secondo anno hanno la penna stilografica, non troviamo bambini che alla fine del primo anno ne utilizzino una. Un bambino al secondo anno ci dice: "noi facciamo corsivo, noi abbiamo la penna loro una matita grossa, noi abbiamo il cancellino" (L2). Un docente di sostegno ci dice a riguardo "penso che non venga data neanche a tutti nello stesso momento. [...] E non so neanche in base a cosa c'è questa cosa" (DSP). Secondo una docente le penne non vengono date allo stesso momento a tutti i bambini, ma l'anno di scolarizzazione in cui si riceve è dettato da condizioni che concernono l'ordinazione dei materiali.

5.3 La gestione dell'eterogeneità da parte degli allievi

5.3.1 Percezione dell'eterogeneità in classe

Come percepiscono i bambini l'avere in classe compagni di età diversa? In che modo vedono e affrontano questa eterogeneità? I bambini di tutte le classi hanno riferito dell'aiuto che gli alunni del primo anno forniscono a quelli del secondo. Alla domanda se potesse succedere anche che un bambino al secondo ne aiutasse uno al primo anno, le posizioni hanno differito da classe a classe, ma tendenzialmente è stato molto difficile trovare esempi di un bambino più grande che abbia aiutato un compagno più piccolo. Alcuni bambini hanno preso in considerazione l'ipotesi, senza però riferire di casi concreti bambini: "Sì, per certe cose, ma quasi mai" (R); "O a dir la verità sì" (Q), mentre altri sono più categorici: "No! Noi aiutiamo loro!" (Q).

Quando i bambini trovano degli esempi, si riferiscono alle conoscenze individuali ("Un piccolo sa più cose di noi!", Jam2; M) o all'aiuto quando la docente è occupata ("Se noi di seconda siamo indietro [...], ma [le docenti] non ci possono aiutare, allora chiediamo ai bambini di prima"; R). A proposito invece di competenze, un bambino al primo anno può aiutare un compagno al secondo "per il disegno" (R) oppure a "fare i calcoli" (Alesm1; P) o "aiutare nei calcoli matematici" (Giuf2; P). Le percezioni dei bambini sono secondo noi collegate alle attività proposte dalle docenti: nella classe infatti in cui viene proposto il gioco del Pluff a tutti i bambini insieme, emerge la possibilità di essere aiutati dai più piccoli in matematica. È sempre in questa classe che una bambina al primo anno ci dice di aver "già aiutato" un compagno di seconda (Gif1; P). Discutere di apprendimento tra bambini di età diversa porta alcuni bambini a fare un collegamento spontaneo con l'apprendimento fuori dalla scuola, dove è naturale per loro che non si sia separati per età o per livello, a partire dalla ricreazione, dove una bambina dice "Io insegno alla Laf2, alla Giaf2 e alla Lrf2 come si fanno le ruote!" (Jof1; M). Nonostante non avessimo posto domande che non riguardassero la scuola, hanno voluto dirci "Io sto imparando [insegnando] i calcoli a mio fratello [che frequenta la SI]" (Dym2; N) oppure "In piscina c'è un bambino più piccolo di me che è più bravo" (Kam1; M). L'eterogeneità stessa è inoltre percepita in modo diverso dai bambini. L'età corrisponde per alcuni di loro agli anni effettivamente compiuti, non è determinata dall'anno di nascita: "Ma tipo dei bambini di prima hanno già sette anni!" (m2; M). L'elemento di eterogeneità per alcuni bambini è l'anno di scolarizzazione e non l'anno di nascita.

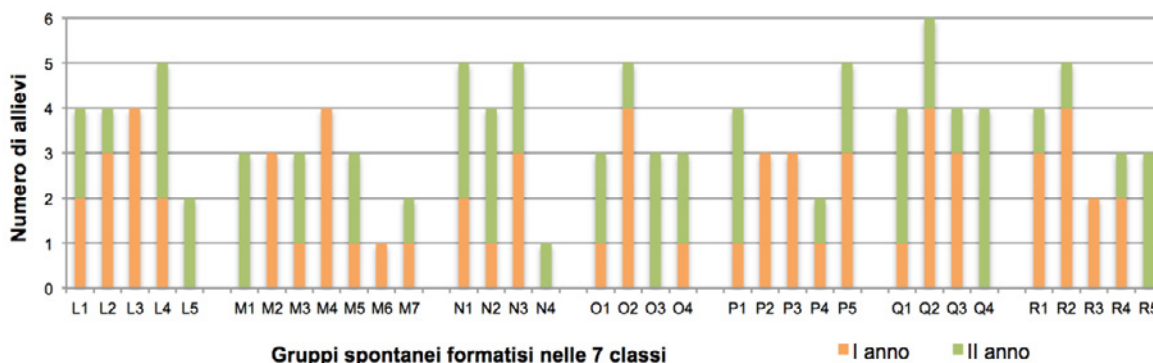
5.3.2 Composizione spontanea dei gruppi e gestione del lavoro di gruppo

Alla richiesta di formare dei gruppi spontanei di lavoro per disegnare la propria classe, senza condizioni sul numero di componenti del gruppo, nelle sette classi vengono creati in totale 32 gruppi composti da 2 a 6 bambini l'uno, mentre 2 bambini in due classi diverse lavorano individualmente (Figura 5).

Composizione spontanea dei gruppi

Sui 32 gruppi formati, 21 sono misti per età, 6 gruppi sono formati solo da bambini al primo anno, e 5 gruppi sono formati solo da bambini al secondo anno.

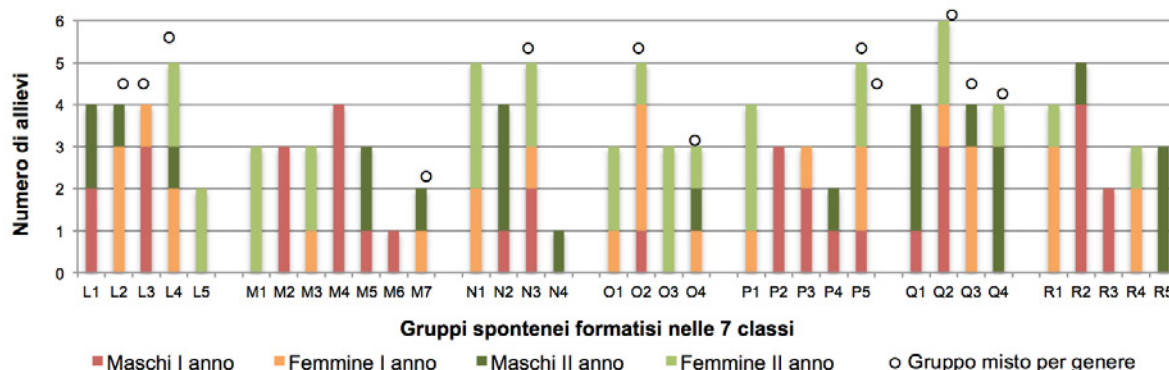
Figura 5. Composizione dei gruppi spontanei secondo l'anno di scolarizzazione



I gruppi misti per età sono distribuiti su tutte le classi, dove in ognuna ne vengono formati tre (su un totale da 4 a 7 gruppi per classe); ciò può indicare da una parte che i bambini sono abituati a lavorare in gruppi misti e d'altra parte che, pur avendo la scelta, i bambini spontaneamente non si raggruppano unicamente per età. Non essendoci stato nessun vincolo, anche in casi di grande differenza nel numero di bambini al primo e al secondo anno, avrebbero potuto formare anche tutti i gruppi della stessa età.

I gruppi omogenei per età sono 4 su 5 per una classe (M), 1 su 4 per tre classi (N, O e Q) e 2 nelle altre tre classi. Si potrebbero leggere alcune relazioni tra la disposizione dei banchi o il modo di lavorare in classe e il raggruppamento spontaneo dei bambini: la classe M, con maggiori raggruppamenti omogenei per età, ha i banchi a fine anno separati e limita il corsivo al secondo anno, mentre le classi N e O, con un raggruppamento spontaneo tra i più eterogenei per età, hanno i banchi a fine anno alternati e scrivono in corsivo dal primo anno. Questa relazione non si vede invece per la classe Q, che pur avendo banchi e attività separate, forma raggruppamenti tra i più eterogenei.

Figura 6. Composizione dei gruppi spontanei secondo il genere e l'anno di scolarizzazione



Sempre prendendo in considerazione gli stessi gruppi spontanei, se osservando la composizione per età in tutte le classi si erano formati tre gruppi misti, la situazione dal punto di vista della composizione per genere è molto più variabile tra una classe e l'altra (Figura 6). In una classe non vengono formati gruppi

misti per genere (R), in due viene formato un solo gruppo misto (N; M), in due classi si formano 3 gruppi misti (Q; L), e nelle rimanenti due classi i gruppi misti sono due.

Per quanto riguarda il genere, non sembrano esserci relazioni con la disposizione dei banchi privilegiata a fine anno. Si potrebbe ipotizzare che una gestione più separata dei due anni di scolarizzazione sia in relazione con un raggruppamento spontaneo omogeneo per genere (come nel caso delle classi R e M), ma le classi Q e N non rispettano questa ipotesi: nella Q, pur essendo separata, i bambini formano gruppi eterogenei per genere, nella N, pur essendo più unita, vi è solo un gruppo eterogeneo per genere su quattro.

Formazione dei gruppi e gestione del lavoro a gruppi

Nonostante in due classi un bambino abbia lavorato da solo e pur avendo avuto la formazione dei gruppi tempi diversi e maggiori o minori difficoltà da una classe all'altra, si è notata in generale un'attenzione, sia da parte dei bambini del primo anno che di quelli del secondo, verso i bambini esclusi, per fare in modo che venissero inseriti in un gruppo. Per esempio, un bambino del primo anno ha chiesto a diversi gruppi di accogliere un suo compagno che era rimasto da solo per poi tornare dal suo gruppo dicendo "Tutto a posto il Jum1 sta con loro" (Sim1, Q). In un'altra classe un gruppo di bambine chiama una compagna a lavorare con loro dopo aver discusso: "Diciamolo anche a lei perché dopo ci rimane male" (F2 a Laf2, M).

Durante la formazione dei gruppi e nel corso del lavoro di gruppo, due bambine al secondo anno (in due classi diverse) si sono occupate di gestire due bambini in situazione particolare, inserendoli in un gruppo e coinvolgendoli nell'attività.

Dall'osservazione del lavoro di gruppo emerge come siano più spesso i bambini al secondo anno, in particolar modo femmine, a dare compiti ai compagni o assumere il ruolo di leader. Le indicazioni che vengono date appartengono a tre tipologie:

- *assegnazione di compiti specifici*: "Nim1, colora!", "Sof1, colora ancora!" (Naf2, N); "Lem1, te fai la scuola" (Gref2, Q);
- *gestione del lavoro di gruppo*: "Facciamo le cose tutti insieme" (Auf2, O); "Facciamo i banchi!" (Lef2, N);
- *gestione del gruppo*: "Rim, non si gioca!" (Naf2, N), "Dai Lem1, basta!" (Sof2, Q).

D'altra parte, anche gli stessi bambini del primo anno, chiedono il permesso oppure cosa fare proprio a queste bambine al secondo anno: "E io che faccio? Naf2?" (Nim1; N); "Posso fare io la sedia?" (No f1 a Auf2, O); "Gref2, mi fai disegnare? Posso disegnare?" (Alm1, Q).

Sviluppo delle competenze trasversali

Osservando la differenza tra i disegni dei due bambini che hanno lavorato da soli (come pure di una bambina che, pur inserita in un gruppo faceva delle bozze su un suo foglio personale) e quelli di tutti gli altri 32 gruppi, i risultati individuali risultano essere più dettagliati e allo stesso tempo più completi. Ciò porta a riflettere sul tempo e l'energia che vengono dedicati dai bambini allo sviluppo delle competenze trasversali. Collaborare e comunicare, ascoltarsi e accettare punti di vista diversi può portare nel caso di un disegno collettivo ad essere meno produttivi nei risultati. Dall'osservazione emerge sicuramente la

differenza tra lavoro individuale e lavoro di gruppo, dove vengono attivate delle competenze trasversali. Non si sono notate particolari differenze tra le classi nella gestione del lavoro di gruppo, ma osservando questa differenza tra lavoro individuale e collettivo si ritiene fondamentale la riflessione all'interno di una classe di Ciclo sulla formazione dei gruppi e delle coppie, e sulla modalità di lavoro – individuale, a coppia, a gruppi o a gruppo classe – in base ai bisogni degli allievi e ai traguardi di competenze, disciplinari o trasversali, che si intendono raggiungere.

5.3.3 Preferenze individuali degli allievi: scelte e rifiuti affettivi e funzionali

Secondo richiesta del committente, si sono riproposte in questo studio le domande poste agli allievi riguardanti le loro scelte e rifiuti personali dei propri compagni così come erano state formulate nel corso del monitoraggio interno del progetto. Si vedano i materiali utilizzati con i bambini nell'Allegato 2.

Scelte individuali secondo l'anno di scolarizzazione

Si è voluto osservare in primo luogo in quale misura gli allievi scegliessero compagni dello stesso anno di scolarizzazione o dell'altro anno e come ciò variasse al variare della tipologia di scelta, affettiva per passare del tempo insieme durante una gita o funzionale allo svolgimento di un lavoro in classe.

Il compito per i bambini era quello di indicare da 1 a 3 nomi di propri compagni di classe in risposta alle seguenti domande:

- *Se si dovesse organizzare una gita, chi sceglieresti tra i tuoi compagni per farlo venire insieme a te?* (scelta a livello affettivo)
- *Se avessi la possibilità di scegliere, chi sceglieresti tra i tuoi compagni come compagno o compagna di lavoro?* (scelta a livello funzionale)

I grafici della Figura 7 considerano le classi come separate nei due anni di scolarizzazione elementare (sottoclasse al I anno e sottoclasse al II anno): sul totale dei nomi indicati dai bambini di una sottoclasse (da uno a tre nomi ciascuno), si è calcolata la percentuale di scelte all'interno dello stesso anno di scolarizzazione (bambini al primo anno che hanno scelto compagni al primo anno e bambini al secondo anno che hanno scelto compagni al secondo anno) e la parte di scelte nell'altro anno (bambini al primo anno che hanno scelto compagni al secondo e viceversa).

In generale si nota che, sia a livello affettivo che funzionale, i bambini non scelgono esclusivamente compagni della propria sottoclasse, soprattutto quelli al primo anno. È infatti in tutte le classi, sia a livello affettivo che funzionale, che la parte di bambini al primo anno che scelgono bambini al secondo anno è maggiore dei compagni al secondo che ne scelgono al primo. Fa eccezione la classe P, dove la parte di bambini al secondo anno che scelgono compagni al primo è maggiore delle scelte dei bambini al primo che scelgono compagni al secondo, sia a livello affettivo che funzionale.

Questa differenza, in alcune classi molto marcata, tra scelte dei bambini al primo anno e al secondo, potrebbe sostenere la tesi di una parte dei docenti, docenti di sostegno e genitori che la classe di Ciclo favorisce maggiormente i bambini al primo anno. Chi lo sostiene però reputa che sia piuttosto nello sviluppo delle competenze disciplinari che gli allievi al secondo anno siano sfavoriti. Come si vede invece

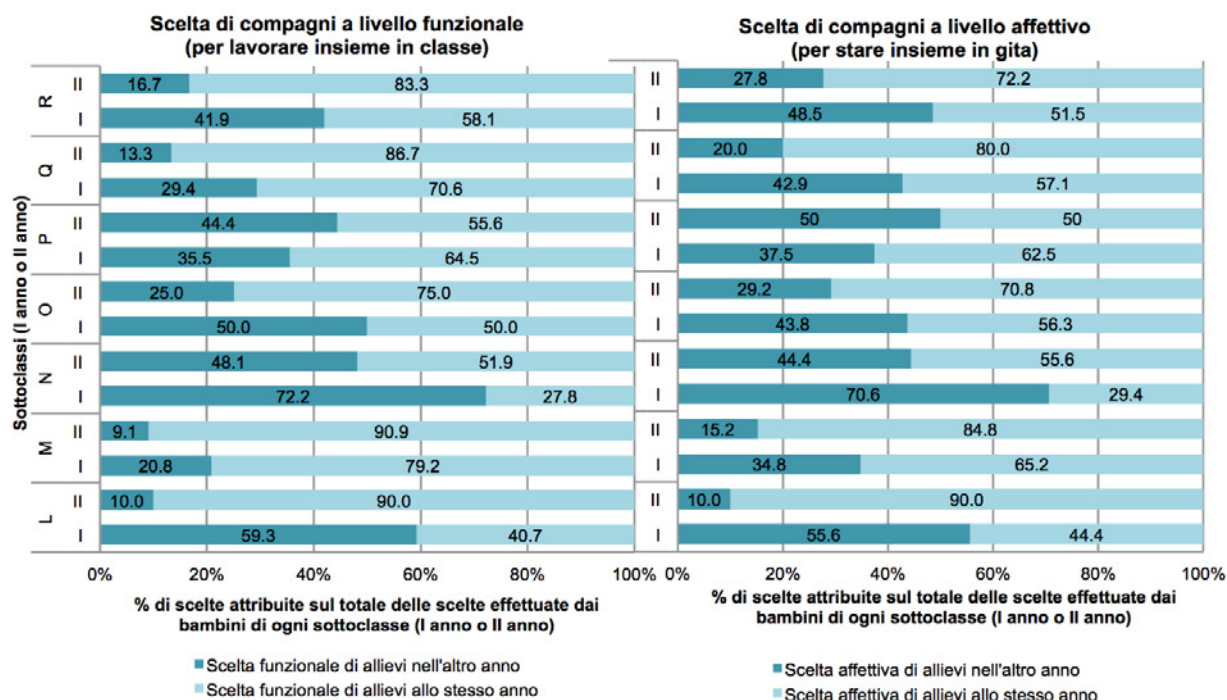
dalla Figura 7, in tutte le classi si trovano bambini al secondo anno che scelgono compagni al primo anche a livello funzionale per un lavoro in classe. Ciò varia molto da classe a classe, ma si notano due classi in cui attorno alla metà delle scelte funzionali degli allievi al secondo anno ricade su compagni al primo anno (P; N).

Il fatto che ci siano bambini al secondo anno che scelgano compagni al primo anno, non solo a livello affettivo, ma anche funzionale, indica da una parte che sono stati svolti lavori e progetti a gruppi eterogenei per età, e d'altra parte che i bambini riconoscono delle competenze specifiche a compagni più piccoli di loro, come peraltro ribadito a più riprese da varie docenti nel corso delle interviste.

Secondo la nostra ipotesi, le classi dove si nota una maggiore differenza tra percentuali delle sottoclassi (es. L; R), il lavoro annuale è stato impostato con ogni probabilità maggiormente sull'aiuto da parte degli allievi più grandi ai piccoli. Nelle classi dove i bambini tendono a scegliere compagni della stessa sottoclasse (R; Q; M) si ipotizza un lavoro più separato tra le due sottoclassi, oppure un lavoro a gruppi eterogenei per età, ma dove i bambini riconoscano meno le competenze dei compagni dell'altro anno. Queste classi sono anche quelle che a fine anno privilegiano una disposizione separata tra le due classi. Mentre le classi dove i bambini scelgono maggiormente compagni di età diverse (P; N), potrebbero essere quelle dove i bambini sono più abituati a lavorare in modo eterogeneo per età e a essere resi consapevoli delle competenze dei compagni dell'altro anno. Queste classi a fine anno hanno privilegiato una disposizione dei banchi alternata per età.

Per quanto riguarda il confronto tra scelte funzionali e affettive, ci si sarebbe aspettati maggiori scelte nell'anno diverso a livello affettivo, ciò che succede in tre classi (M; Q; R). Per le altre classi tra funzionale e affettivo la percentuale aumenta di meno del 10% o diminuisce. Non essendoci importanti differenze tra il livello affettivo e funzionale, si potrebbe pensare che i bambini scelgano nel lavoro di gruppo le stesse persone, ciò che invece non avviene. L'aspetto affettivo viene sicuramente preso in considerazione nella scelta funzionale, ma non è il solo.

Figura 7. Scelte individuali funzionali e affettive secondo l'anno di scolarizzazione

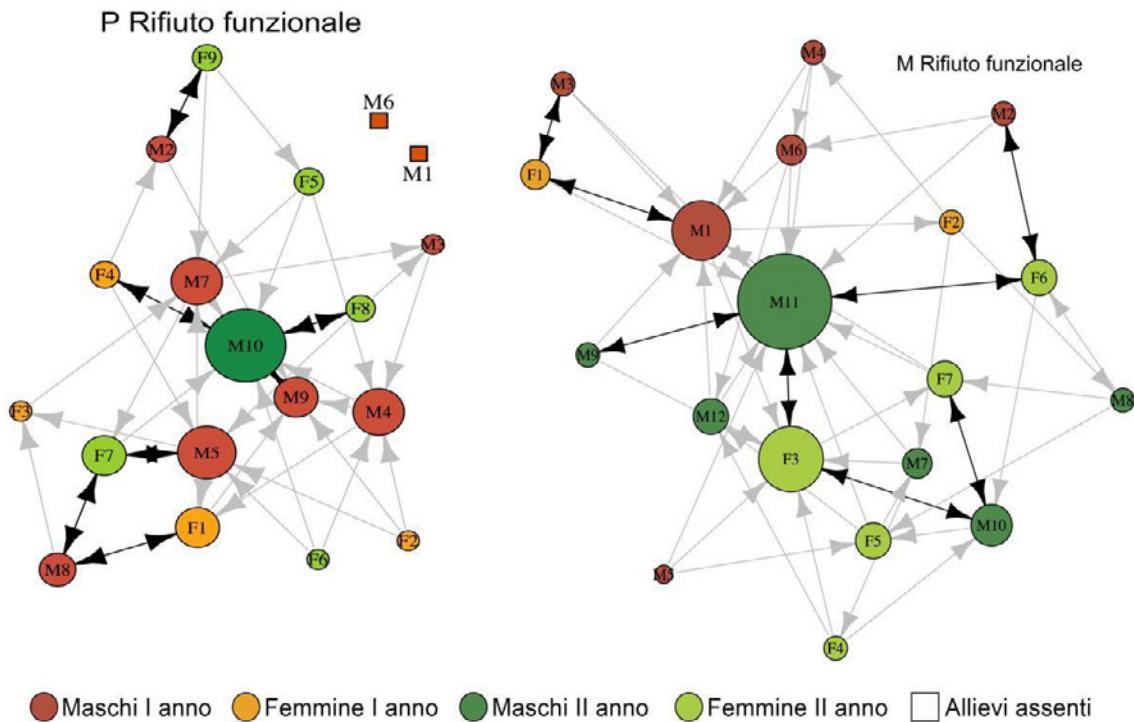


Visualizzazione delle scelte individuali del gruppo classe

Per ogni classe si sono creati quattro sociogrammi partendo rispettivamente dalla scelta di 1-3 compagni per stare insieme durante una gita (scelta affettiva) e per lavorare insieme in classe (scelta funzionale), e dall'esclusione di 1-3 compagni durante una gita (rifiuto affettivo) e durante un lavoro in classe (rifiuto funzionale). Tutti i sociogrammi delle sette classi si trovano nell'Allegato 3. In questo capitolo ne vengono inseriti alcuni a titolo esemplificativo.

Per ciò che riguarda l'eterogeneità delle scelte, si nota innanzitutto una differenza tra scelte e rifiuti: nelle scelte si notano raggruppamenti più o meno marcati per genere e/o anno di scolarizzazione, mentre nei rifiuti i bambini tendono a escludere 1-2 compagni per la maggioranza e altri in minoranza, senza che le esclusioni siano nel loro anno o nel loro genere. Un solo caso, come si vede nella Figura 8, vede dei raggruppamenti per classe e genere anche nei rifiuti. Confrontiamo la classe P, rappresentativa in questo aspetto delle altre classi, con la classe M, la cui tendenza riguardo ai rifiuti si allontana dalle altre.

Figura 8. Sociogrammi dei rifiuti funzionali individuali di due classi



Nella classe M, a differenza delle altre classi, ci si rifiuta piuttosto all'interno degli anni di scolarizzazione: sono in genere allievi al primo anno a rifiutare compagni allo stesso anno, e allievi al secondo ad escludere allievi del secondo. Si potrebbe ipotizzare che questa classe, dove la divisione per età si nota anche nei rifiuti a livello funzionale, quindi per fare un lavoro di gruppo, sia stata meno abituata a lavorare a gruppi eterogenei per età. La maggior parte dei bambini infatti, non sceglie né rifiuta compagni di età diversa.

In alcune classi si trovano esclusioni molto più condivise tra gli allievi, dove ci sono bambini che sono rifiutati da molti compagni: in queste classi sono principalmente allievi di seconda ad essere esclusi, solo in un caso una femmina al primo anno (classe L). Gli allievi in situazione particolare sono spesso tra i bambini maggiormente rifiutati, sebbene non emergano rispetto agli altri compagni rifiutati.

In alcune classi si verifica il fenomeno per cui un bambino molto rifiutato in generale dalla classe viene scelto da un bambino di età diversa. Nel caso per esempio della classe M, il bambino M1 del primo anno viene scelto (sia a livello affettivo che funzionale) da un compagno del secondo anno, allievo in situazione particolare che si trova pure tra i più rifiutati (si veda la Figura 8 per il rifiuto e la Figura 9 per le scelte). Anche nel caso di M2 al primo anno della classe Q che si trova ad essere tra i più rifiutati della classe, a livello affettivo viene contraccambiato per tutte e tre le sue scelte da compagni al secondo anno (due femmine e un maschio). Si può ipotizzare che ci sia stato un importante lavoro di responsabilizzazione dei bambini maggiori nelle situazioni di esclusione. Anche nella classe P, l'unico allievo al secondo anno M10, rifiutato dalla maggior parte dei compagni, si trova ad essere ricambiato nella sua scelta da un compagno maschio del primo anno (si vedano questi esempi nell'Allegato 3). Ci sono anche classi dove i bambini esclusi non sono scelti da nessun compagno, ma per alcuni bambini che potrebbero essere

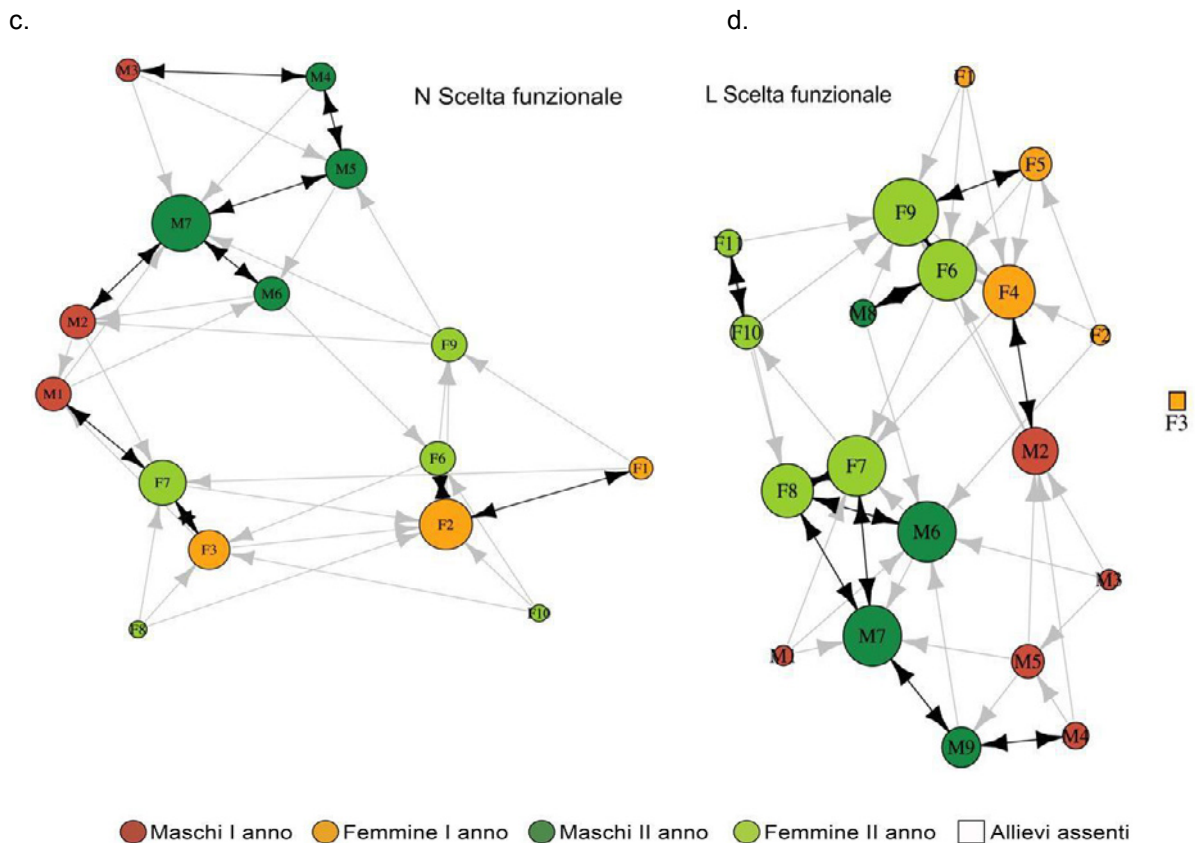
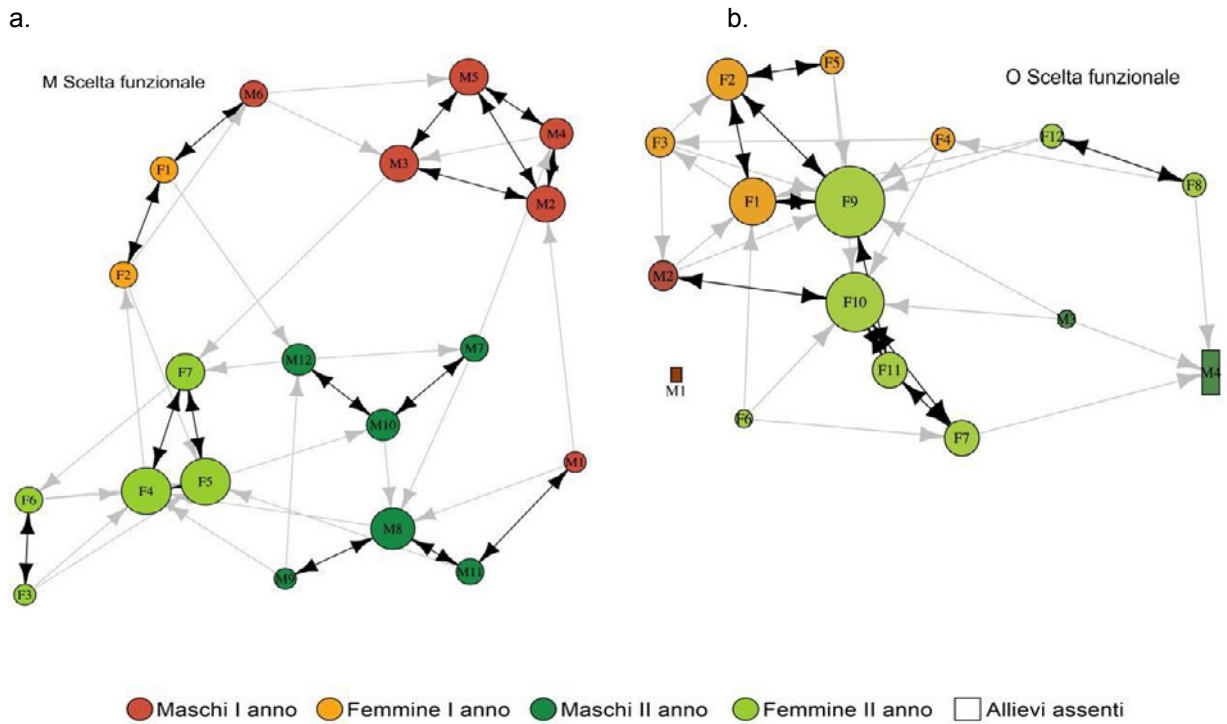
esclusi in una monoclasse, in una classe di Ciclo trovano altri bambini, soprattutto dello stesso genere, con cui avere una buona relazione, almeno affettiva. Si può ipotizzare che una maggiore ampiezza dell'età cronologica presente in classe possa offrire maggiori occasioni di convergenza (giochi, conoscenza, esperienza, comportamenti pro-sociali) nella creazione di legami amicali.

Per quanto riguarda le scelte, possiamo raggruppare le classi per somiglianza di sociogramma:

- a. in una classe gli allievi si scelgono essenzialmente per età e poi per genere (M);
- b. in una classe (Q) gli allievi si raggruppano per genere e età, formando quattro gruppi distinti: le scelte tra maschi di età diversa e tra femmine di età diversa sono poche e non corrisposte. Non c'è nessuna scelta tra maschi e femmine del primo anno;
- c. in tre classi la scelta è essenzialmente per genere, la classe si divide in due gruppi maschi e femmine (N; P; R). Nella classe P e N le scelte sono eterogenee per età, mentre nella classe R i maschi del secondo anno e le femmine al primo anno si scelgono tra di loro;
- d. in due classi gli allievi si scelgono in maniera eterogenea per classe e per genere (L; O). Per la classe L le scelte sono ancora più eterogenee per le scelte affettive.

Pensando alla disposizione dei banchi, in quattro casi sembrano esserci relazioni tra la disposizione dei banchi e le scelte individuali dei bambini (M; Q; P; N; O), dove a classe mista corrispondono scelte miste e a classe separata scelte separate per età, mentre in due casi non si trova questo tipo di relazione (R; L). Non si può sostenere che la disposizione spaziale dei banchi influisca direttamente sulle relazioni affettive e collaborative dei bambini, ma può essere uno degli aspetti da tenere in considerazione, insieme alle modalità di lavoro, alla formazione di coppie e gruppi più o meno eterogenei.

Figura 9. Scelte funzionali dei bambini di quattro classi rappresentanti le quattro tipologie



5.4 Opinioni degli attori coinvolti sulla sperimentazione

5.4.1 Punti di forza

Punti di forza della Classe di Ciclo

- *Possibilità di rallentamento e accelerazione a fine anno.* I docenti di sostegno, così come i direttori, la considerano come un grande cambiamento e vantaggio rispetto alle biclassi già presenti nelle sedi. La considerano un vantaggio “per il bambino [...] indubbiamente”; “questo ciclo per i bambini in difficoltà, che hanno bisogno di rimanere ancora un anno in più, è un vantaggio” (DSP). Ciò sembra avere un effetto anche sulla transizione SI-SE: “prima secondo me si tendeva a fermare più bambini alla SI. Adesso visto che ci sono queste classi di ciclo che in teoria sono fatte anche per gestire queste difficoltà, si lasciano passare, si fermano meno” (DSP).
- *Avere più tempo, avere più agio nel corso dell'anno.* Non essendoci a fine anno la scelta fra fermare o promuovere, “c'erano dei bambini in difficoltà nell'accesso alla letto-scrittura, e lì ci siamo proprio detti 'ma lasciamo il tempo, lasciamo il tempo perché sono comunque in questo primo ciclo'” (DSP). C'è stata la decisione anche di non segnalare i bambini in difficoltà al servizio di sostegno, lasciando tempo ai bambini anche sotto questo aspetto, perché il docente lavorava abitualmente in classe. Il cambiamento nella valutazione al termine del primo anno ha messo quindi meno pressione alla docente titolare e ha permesso di “fare questo lavoro in classe con più serenità” (DSP). Anche un bambino che in una classe sarebbe stato rallentato, qui “va avanti, rimane con gli stessi compagni, rimane con la stessa docente” (DSP). Questo è, secondo una docente di sostegno, un vantaggio all'interno del Ciclo, ma si “scontra un po' con la realtà” (DSP) all'entrata in terza. Il raggiungimento degli obiettivi del programma ha in effetti creato molte ansie nelle docenti: si è trattato del “(...) ansia di dire: mamma mia a Natale ce ne sono due che non sono ancora nel codice, quindi: cosa faccio?” (DSE4). Questa docente afferma di essersi preoccupata molto di questo aspetto – il raggiungimento degli obiettivi del programma – in particolare nel corso del primo anno di sperimentazione. Poi nel secondo, invece, le è stato più facile accettare di essere arrivata a Natale e non avere ancora raggiunto gli obiettivi per alcuni bambini, perché ha visto che i bambini poi recuperano nella seconda parte dell'anno, e che lei riesce a portare a termine il programma: “bisogna dare tempo ai bambini, questa è una cosa che ho imparato... se uno non è pronto non è pronto (...) però può recuperare”.
- *La creazione di un'identità di classe.* Lavorando sulle competenze trasversali e proponendo delle attività a gruppi misti con allievi del primo e del secondo anno, molti attori intervistati hanno l'impressione che il gruppo classe sia “una classe unica, di bambini” (DSP). Secondo i direttori, chi non conosce le classi e i bambini fatica, dall'esterno, a riconoscere i bambini al primo anno e a distinguerli da quelli del secondo anno. Ciò è sicuramente più marcato in quelle classi in cui la docente è riuscita a lavorare nell'ottica del Ciclo, mentre meno in quelle in cui la programmazione segue ancora in prevalenza la logica di una biclasse. Occorre osservare che tutte le docenti dichiarano di avere prestato sempre molta attenzione a non chiamare i bambini associandoli al loro anno scolastico. Questo aspetto viene apprezzato anche da alcuni genitori.

- *Lo sviluppo dell'autonomia.* Questo punto è stato citato da molte docenti titolari. Riassume bene il loro pensiero un'affermazione esternata da una docente di sostegno, secondo cui la classe di Ciclo favorirebbe il lavoro a gruppi di competenza, ciò che porterebbe i bambini ad acquisire nel tempo più autonomia: "essendo tanti gruppi è più facile che io a un certo punto devo arrangiarmi un po' da solo, o con i miei pari. [...] Chiaramente chi fa fatica a diventare autonomo bisogna aiutarlo" (DSP). Ciò si ritrova anche tra i punti di forza della classe di Ciclo citati dai genitori.
- *Lo sviluppo della collaborazione.* A più riprese emerge presso le docenti e i genitori il tema della collaborazione come un atout favorito dalla classe di Ciclo: "In una situazione così, i bambini devono attivarsi di più (...) nella gestione della frustrazione, nel mettersi in gioco rispetto a compagni più piccoli e forti, o più grandi e deboli, o viceversa" (DSE4).

Aspetti più apprezzati dai genitori

Nonostante sia da considerare una minima parte di genitori contrari, si ritrova al termine del secondo anno il 67.8% dei genitori che elenca da 1 a 6 aspetti che ha apprezzato di questa sperimentazione (v. Tabella 2).

I punti valutati positivamente sono simili a quelli indicati dai docenti, fatta eccezione per la possibilità di rallentamento o accelerazione o il maggiore tempo a disposizione, che non vengono citati dai genitori. La maggior parte dei genitori sostiene di apprezzare la classe di Ciclo proprio per la sua composizione: "la diversità degli anni e il convivere con tutti in una classe" (G202; 1); "il legame con bimbi di età diversa, imparare dai più grandi e dare esempio ai più piccoli" (G5; 1); "la possibilità di interagire con bambini di età e livelli formativi diversi" (G3; 2). Vengono inoltre citate dai genitori le "competenze sociali" (G53; 2) che vengono attivate: "la collaborazione fra bambini di età diverse, l'aiutarsi fra loro" (G30; 2). Oltre agli aspetti legati all'eterogeneità della classe, emergono apprezzamenti sul modo di lavorare e sulle attività specifiche, che sono probabilmente frutto di questa sperimentazione: "Ho avuto l'impressione che la gestione del gruppo da parte della docente fosse incentrata su un approccio di intelligenza emotiva e sociale e questo per mia figlia è stato veramente positivo" (G303; 1). Si ritiene interessante osservare come per qualche genitore la classe di Ciclo abbia portato a creare omogeneità nel gruppo classe.

Tabella 2. Aspetti della classe di ciclo apprezzati dai genitori nei due anni di sperimentazione

Quali sono gli aspetti della classe di I Ciclo di suo figlio/di sua figlia che lei, come genitore, ha apprezzato di più?	2016-17		2017-18	
	N	%	N	%
Indicano da 1 a 6 aspetti apprezzati o apprezzano tutto (1 genitore per 16-17; 4 per 17-18)	33	62.7	42	67.8
Dichiarano di non apprezzare nessun aspetto della classe di Ciclo	3	5.9	6	9.7
Non rispondono	16	31.4	14	22.6
<i>Totale</i>	<i>51</i>	<i>100</i>	<i>62</i>	<i>100</i>

Aspetti della classe di Ciclo maggiormente apprezzati dai genitori <i>Conteggio dei temi citati all'interno delle risposte</i>	2016-17		2017-18	
	N	%	N	%
Eterogeneità del gruppo classe	15	26.3	12	22.2
Competenze trasversali (collaborazione, aiuto) e buon clima di classe	7	12.3	11	20.4

Aspetti della classe di Ciclo maggiormente apprezzati dai genitori <i>Conteggio dei temi citati all'interno delle risposte</i>	2016-17		2017-18	
	N	%	N	%
Vantaggi per i bambini al I anno (apprendimento, curiosità, aiuto)	6	10.5	4	7.4
Attività svolte (creatività, gioco e variazione nelle attività)	6	10.5	7	13.0
Aspetti positivi per bambini al II anno	4	7.0	2	3.7
Impegno e competenza della docente	4	7.0	3	5.6
Omogeneità che si è creata nel gruppo	3	5.3	1	1.9
Apprendimento secondo la capacità del bambino	2	3.5	2	3.7
Autonomia	1	1.7	2	3.7
Benessere e apprendimento del proprio figlio	-	-	4	7.4
Lavorare in gruppi eterogenei	2	3.5	-	-
Altri aspetti citati da singoli genitori 2016-17: collaborazione fra docenti, i laboratori, l'importanza data al saper comunicare, la possibilità di rallentare mantenendo i compagni, buone idee alla base, già abituati con la biclasse. 2017-18: rispetto dei tempi, responsabilità e autostima, differenziazione, interazione in ogni attività, affrontare programmi diversi, diverse etnie.	7	14.1	6	11.1
<i>Totale temi citati (da 1 a 6 per genitore)</i>	57	100	54	100

Aspetti più apprezzati dagli allievi

È stato chiesto agli allievi se in definitiva fossero felici di avere una classe con bambini di età diverse e vengono qui riassunte le ragioni di chi ha risposto positivamente.

- *Amicizia*: “perché posso fare più amici: di seconda, di prima...” (Alm1; L); “possiamo fare nuove conoscenze” (Gaf1; O) oppure avere “più amici” (Ilf2; O) “perché se eravamo solo noi di seconda che siamo in sei non avevo tanti amici” (Nof2; R).
- *Si ritrovano i compagni di Si*: “se poi sei amica di qualcuno che quando andavi all’asilo era in prima, dopo puoi rivederlo perché è in seconda” (Taf1; O).
- *Lavori di gruppo*: “così siamo più tanti, possiamo fare più lavori da gruppo, possiamo divertirci” (Lom1; P).
- *È bello*: spesso i bambini faticano a giustificare il loro apprezzamento “È bello fare classi di prima e seconda, nel senso prima e seconda insieme!” (Naf2; N).

Più nello specifico è stato chiesto agli allievi di prima di motivare il fatto che apprezzassero una classe con compagni più grandi ed ecco raggruppate le loro risposte principali:

- *i bambini più grandi possono aiutare*: ci sono bambini che apprezzano avere dei compagni più grandi “perché mi aiutano” (Sof1; L); “perché loro fanno più cose e ce le possono insegnare” (Alf1; M); “se ci fossero solo bambini di prima imparerebbero meno velocemente perché quando facciamo i lavori a gruppo quelli di seconda fanno la mae[stra]... fanno imparare qualcosa a quelli di prima” (Mam1; O); “perché quando ci sono cose difficili vengono da noi, ci aiutano tanto perché... diciamo che... sono gentili” (Sof1; Q), “sono un po’ come dei maestri” (R1);

- *si svolgono attività più difficili*: “perché all’asilo [...] sono sempre più piccoli” mentre alla scuola elementare ci sono anche bambini più grandi e il bello è “che si fa giochi più difficile e difficile è più bello” (L1).

D'altra parte, gli allievi del secondo anno che apprezzano la classe di Ciclo, danno le seguenti motivazioni per apprezzare una classe con compagni più piccoli di loro:

- *sono divertenti*: per i bambini di seconda avere dei compagni di prima “è divertente” (Bef2; L), “mi fanno ridere” (L2);
- *possibilità di insegnare*: un bambino apprezza “perché possiamo insegnargli delle cose” (Chm2; L);
- *aiutare*: “possiamo aiutare i più piccoli” (Gif2; M); se in un gruppo “c’è qualcuno di prima, quello di seconda deve aiutarlo” (Emf2; O) e a lei piace, “Per esempio il Lom1 ha bisogno perché deve leggere una frase, per esempio ha scritto una frase ‘il cane mangia il salam’, lo posso aiutare e dirgli le parole C / A / N” (Mef2; P).

Anche le motivazioni dei bambini al primo anno che sono entusiasti di accogliere bambini più piccoli il prossimo anno riguardano la possibilità di insegnare loro “perché gli facciamo imparare... con la maestra e noi...” (Maf1; N) oppure per “giocare” (Kef1; N).

Punti di forza della sperimentazione

Al termine del primo anno di sperimentazione le docenti indicano di aver apprezzato per la maggior parte la collaborazione tra allievi di età diversa che si viene a creare, l’opportunità di applicare i nuovi piani di studio e le attività di accoglienza: “Ho apprezzato l’importanza attribuita all’accoglienza degli allievi e il cercare di aiutare i bambini a sviluppare competenze di collaborazione” (DSE7; 1). Sono apprezzati da alcune docenti il fatto che la sperimentazione abbia vantaggio per tutti gli allievi e lo scambio tra le docenti (presentazioni, visite incrociate, avere una classe parallela in sede). Una docente apprezza il fatto di non dare una valutazione finale al termine del primo anno.

Al termine del secondo anno le docenti titolari e i docenti di sostegno indicano i seguenti punti di forza.

- *Le attività di formazione*. Sono state apprezzate in particolare le attività proposte nel secondo anno, specialmente quelle legate alla costituzione dei gruppi, “(...) perché più spendibile in classe e perché utile per formare il gruppo (...) per mettere insieme bambini diversi (...) c’era veramente un fondamento di teoria che potevi sviluppare nella pratica” (DSE8). Particolarmente apprezzato dalle docenti di sostegno è stato invece l’intervento legato alla matematica, seppur limitato a mezza giornata e considerato troppo corto. Rispetto a quest’ultimo, una docente di sostegno afferma per esempio: “io ho seguito anche molti corsi [...] chi non aveva mai fatto corsi non si è illuminato grazie a quelle due ore, perché non sono state assolutamente sufficienti, secondo me doveva essere un lavoro portato avanti durante tutto l’anno, dove si prova a fare delle cose...” (DSP). Secondo una docente titolare, le attività di formazione offerte nel secondo anno sono state utili perché “la proposta era molto variata, quindi ognuno poteva prendere un po’ quello che gli serviva...” (DSE4). Parimenti apprezzate da una docente titolare e da una di sostegno sono

state le attività di formazione sull'accoglienza, perché permettevano un "passaggio armonico tra SI e SE" (DSE1).

- *Le visite in classe.* La sperimentazione prevedeva una serie di visite in classe da parte di direttori, ispettori e altre colleghe cui era stata affidata una classe di Ciclo. In generale, le visite sono state apprezzate, i feedback ricevuti sono stati ritenuti utili. Anche andare in un'altra classe a osservare il lavoro della docente "è stata un'esperienza veramente arricchente...interessante..." afferma una docente, che proseguendo dice: "[è stato interessante] vedere un altro modo di lavorare nel ciclo e poter dire, ok questo potrei farlo anch'io, questo non lo farò mai" (DSE4).
- *Competenza delle docenti.* I docenti di sostegno ritengono che le colleghe di SE abbiano gestito bene le classi di Ciclo: "se va avanti e non ci sono grossi disagi, secondo me è perché ci sono delle brave docenti" (DSP). Questo punto di vista è condiviso anche dai genitori, ciò che sembra in contrasto con la visione che alcune docenti hanno di loro stesse.
- *Supporto da parte delle docenti di sostegno.* Viceversa, per le docenti titolari il supporto ricevuto dal sostegno pedagogico è stato fondamentale per loro, non solo nella gestione per esempio di bambini con difficoltà, ma anche nella comprensione dei principi pedagogico-didattici alla base del progetto della classe di Ciclo (DSE8).
- *Formazioni e collaborazioni personali.* Vengono segnalate come fortemente positive e utili nel trovare delle soluzioni per gestire l'eterogeneità nella classe di Ciclo, la presenza di docenti di SE con doppio titolo SI e docenti che hanno seguito formazioni particolari o partecipato a progetti specifici: "ci sono almeno due o tre docenti che fanno capo a dei corsi, laboratori che hanno fatto con [docente di matematica], erano dentro per esempio in Matematicando, nei laboratori HarmoS" che sono considerati degli aiuti "per avere una traccia e poterla declinare" (DSP).

5.4.2 Fragilità

Fragilità della Classe di Ciclo

Al termine del primo anno, tre docenti dicono di non aver incontrato nessuna difficoltà nella gestione dell'eterogeneità della classe. Chi invece ne ha ravvisate, indica per la maggior parte la gestione degli allievi in situazione particolare e la mancanza di autonomia degli allievi. Altri aspetti indicati da singole docenti sono proporre situazioni problema per tutti, la difficoltà a creare laboratori, intervenire in modo preciso in caso di difficoltà, la suddivisione dei tempi, il tessere una trama unitaria di classe, prendersi cura dei bisogni di tutti gli allievi, e la difficoltà per i bambini di selezionare le consegne. Riguardo la gestione segnalano le docenti "difficoltà specifiche con allievi particolarmente difficili e che necessitavano di essere seguiti in modo più mirato" (DSE1; 1).

La maggior parte delle docenti sostiene al termine del primo anno di non aver incontrato difficoltà con i genitori riguardo la sperimentazione. Chi ne ha incontrate segnala in particolare la preoccupazione dei genitori "di allievi del secondo anno [...] relative al raggiungimento degli obiettivi previsti (DSE; 1).

Al termine del secondo anno emergono da parte dei docenti, titolari e di sostegno, le seguenti fragilità.

- *Favorisce bambini con una certa personalità?* Un docente di sostegno evidenzia la differenza di benefici della classe di Ciclo in base alla personalità del bambino stesso: “c'è un bambino che è in grande difficoltà, però lui guai a manifestare queste difficoltà, cioè perciò andare da un suo compagno e dire ‘aiutami’ per lui è già difficile” (DSP). La classe di Ciclo potrebbe avere meno benefici per i bambini che hanno più difficoltà nella relazione con i compagni o nelle richieste di aiuto, oppure potrebbe essere proprio l'incentivo della classe di Ciclo, dove si può chiedere aiuto alla docente, a un compagno al primo anno o a uno del secondo, a sviluppare questo atteggiamento.
- *I bambini al secondo anno traggono meno benefici?* I genitori vedono tendenzialmente molti più benefici per i bambini al primo anno. I docenti di sostegno concordano per quanto riguarda l'aspetto disciplinare: “mi chiedo se non sono un po' frenati questi bambini di seconda”; “sulla questione apprendimento probabilmente ne beneficiano meno, proprio solo apprendimento, quello che è i risultati, il disciplinare, rispetto a uno di prima. Però appunto ci sono tutte queste altre competenze [...] trasversali insomma: l'autostima, le capacità di parlare, lavorare insieme, attività che devi fare per poter spiegare, questo per un genitore è difficile [da capire]” (DSP). Come benefici per gli allievi al secondo anno vengono indicati “mettiamo le competenze trasversali... sì... poter aiutare gli altri bambini... poter essere accoglienti, tolleranti...” (DSP), ma non vengono indicati benefici a livello disciplinare.
- *Equilibrio tra competenze trasversali e disciplinari.* Se i principi della classe di Ciclo sono applicati tali e quali, c'è secondo un docente di sostegno il rischio che vengano tralasciati degli importanti momenti di istituzionalizzazione del sapere a favore delle competenze trasversali e del rispetto del tempo dei bambini, che portano alla spontaneità. È visto come aspetto negativo perché ai bambini mancherebbero degli elementi per poter affrontare la terza elementare, ma potrebbe trattarsi anche della conseguenza di un cambio di paradigma con l'attuazione del nuovo Piano di studio.
- *Quando l'eterogeneità è troppo grande.* A volte non è possibile, secondo un docente di sostegno, creare gruppi di competenza con bambini al primo e secondo anno, perché le loro competenze sono troppo diverse, soprattutto in matematica e italiano. In questo caso la classe diventerebbe una biclasse, ma potrebbero essere applicati altri principi, quali il tutoring o l'apprendimento tra pari, che si possono trovare anche in una pluriclasse o pentaclasse. Questa difficoltà nel riuscire a proporre delle attività che vadano bene per i diversi livelli, è condivisa anche da diverse docenti, in particolare quando ripensano al primo anno di sperimentazione. Parlando della propria esperienza, una docente afferma: “Ogni tanto faccio fatica a italiano, perché ci sono così tanti livelli differenti... ogni tanto diventa difficile, ma anche magari solo proporre un'attività differenziata, perché...soprattutto... all'inizio dell'anno, perché hai bambini che sono nel primo ciclo da un anno (...) però allo stesso tempo devi seguire quelli che sono appena entrati che magari non sanno neanche cos'è una lettera, quindi... è un divario secondo me così grande...che per me... forse sono io che non ho ancora trovato delle attività o un sistema adeguato...” (DSE5).

- *La programmazione della giornata di scuola e la gestione dell'eterogeneità in aula per le docenti.* Un docente di sostegno è dell'opinione che “mettere insieme due fasce d'età, due classi, complica molto il lavoro alle docenti” (DSP). Ai bambini di prima “bisogna star col fiato sul collo tutto il giorno [...] non si possono tanto lasciar da soli. Quindi quelli del secondo anno devono rendersi... essere un po' autonomi”, ma avendo anche loro delle difficoltà “diventa molto, molto impegnativo” (DSP).
- *Spazi, competenze e modalità di differenziazione diversi dalla SI.* L'eterogeneità alla Scuola dell'Infanzia è grande e gestita su tre anni di età. I docenti di sostegno, che lavorano in entrambi gli ordini scolastici, considerano che alla SI la gestione dell'eterogeneità sia favorita rispetto alla SE soprattutto a partire dai suoi spazi: “La Scuola dell'infanzia non è un'aula. È una struttura diversa, più facile. È più facile” lavorare a gruppi differenziati perché ci sono gli spazi (DSP). Un docente di sostegno aggiunge che “le competenze della Scuola dell'infanzia sono forse un po' più a largo raggio” (DSP), ciò che secondo lui favorisce la differenziazione. Altro argomento di un docente di sostegno per spiegare come alla SI sia più fattibile individualizzare i percorsi è la percezione, non condivisa da direttori e promotori del progetto, che l'eterogeneità alla SI venga gestita di fatto unicamente alla mattina, facendo allusione alle situazioni in cui nel pomeriggio vengono svolte attività con i bambini al secondo anno obbligatorio mentre i più piccoli riposano.
- *Il gruppo classe cambia ogni anno.* Se la possibilità di accelerare e rallentare è vista dai docenti di sostegno come un vantaggio, lo è meno la variabilità della classe: “gli altri bambini che vanno avanti [...] cambiano praticamente tre volte il gruppo classe”, ciò che è “un elemento da tener presente” (DSP). Per una docente, il continuo cambiamento della compagine della classe da parte di alcuni bambini sembra avere un impatto non solo su di loro: “per il momento, lo vivo come un aspetto negativo piuttosto che positivo, anche per me come docente, che devo riprendere, ogni settembre, con le stesse cose” (DSE2).
- *La gestione dei bambini con difficoltà.* In modo trasversale a tutte le docenti, emerge la questione dei bambini con difficoltà di apprendimento o comportamentali. Secondo una docente di sostegno, essi necessiterebbero di “più setting, più attenzione diretta”, perché nel ciclo viene richiesta “tanta flessibilità” (DSP) anche ai bambini, mentre una monoclasse è più strutturata. In questo senso, l'opinione di molte docenti converge nel ritenere il numero di bambini in classe una variabile determinante per il successo del progetto: “I bambini con problemi specifici, forse possono portare a scompensi, destabilizzare il clima, se non vengono gestiti bene (...) un bambino difficile in una classe di Ciclo, secondo me, fa più fatica a essere gestito, proprio per la modalità di lavoro a gruppi. Il fatto che se non l'hai sempre nel tuo gruppo [quello in cui lavora anche la docente], rischia di compromettere anche il lavoro degli altri” (DSE4).
- *Preparazione alla terza elementare.* Secondo alcuni docenti di sostegno, ciò che viene richiesto a un docente di classe di Ciclo “è molto diverso rispetto a una scuola dell'infanzia: alla fine del ciclo questi bambini entrano in terza, e devono comunque essere pronti [...] e spesso si dice che sono bambini che fanno un po' fatica. [...] Dicono. Cioè i docenti [di terza] dicono questo” (DSP)

Aspetti meno apprezzati dai genitori

Tra i due anni di sperimentazione diminuiscono i genitori che indicano almeno un aspetto non apprezzato, ma costituiscono in ogni caso il 33.9% dei genitori rispondenti. Le risposte dei genitori sono molto meno omogenee per quanto riguarda le fragilità della classe di Ciclo rispetto alla loro omogeneità nell'indicare i punti di forza. Inoltre, a differenza ancora dei punti di forza, gli aspetti meno apprezzati dai genitori cambiano molto di più da un anno all'altro.

Al termine del primo anno di sperimentazione, come si vede nella Tabella 3, gli svantaggi per i bambini al secondo anno e il ritmo diverso durante l'anno erano tra gli aspetti meno apprezzati dai genitori, ciò che sembra invece preoccupare meno al termine del secondo anno, così come la preoccupazione per le classi troppo numerose. Vengono però citati un anno dopo nuovi temi, quali gli allievi in situazione particolare, la frustrazione per gli allievi al I anno e la mancanza di informazione ai genitori: "la frustrazione che mio figlio ha avuto verso il grado di apprendimento dei compagni di 2a elementare. Questo sentimento l'ha condizionato per molti mesi e non è stato facile gestirlo" (G26; 2); "nel I anno vi erano dei bambini difficili da gestire che hanno creato qualche disagio" (G28)

Tra i due anni sembra essersi modificata la visione dei bambini al primo e al secondo anno. I genitori degli allievi che nel 2016-17 erano al secondo anno di scolarizzazione elementare dichiaravano "ci è [...] sembrato, ma è una percezione, che nostro figlio non abbia potuto sfruttare il suo potenziale in quanto gli argomenti venivano ripetuti più volte" (G1; 1) oppure "non hanno imparato quasi nulla. I temi dell'anno scorso sono stati presentati in diversi modi" (G15; 1) o anche "l'istruzione per i bambini di seconda elementare non è stata sufficiente" (G308; 1). Un anno dopo, alcuni genitori degli allievi al secondo anno esprimono un'opinione del genere: "Iniziato la 1a è stato davvero faticoso perché si sentiva inferiore ai compagni di 2a, ma poi quando lui è andato in 2a la situazione è cambiata totalmente ed era felice di aiutare i più piccoli (G31; 2). Pur essendo una minima parte, sono da considerare i genitori che rimangono in ogni caso, anche al termine del secondo anno di sperimentazione, contrari alla stessa: "Io dico solo che non sono i ragazzi che devono insegnare, ma il docente. E chi è veramente bravo merita più attenzione e poter andare avanti, non aspettare altri e insegnare, non scherziamo!" (G48; 2). Aspetti che preoccupano alcuni genitori al termine dei due anni sono il basso livello di apprendimento dei bambini, il fatto che debbano cambiare compagni, e il fatto di non ricevere le note a fine anno. Si vedano nella Tabella 3 altri temi citati da genitori in minor percentuale.

Tabella 3. Aspetti della classe di ciclo meno apprezzati dai genitori nei due anni di sperimentazione

Quali sono gli aspetti della classe di Ciclo di suo figlio/di sua figlia che lei, come genitore, ha apprezzato meno?	2016/17		2017/18	
	N	%	N	%
Indicano da 1 a 2 aspetti meno apprezzati	24	47.1	21	33.9
Dichiarano di non avere nessuno aspetto che non apprezzino	9	17.6	23	37.1
Non rispondono	18	35.3	16	25.8
Indicano che vorrebbero mantenere le classi tradizionali	-	-	2	3.2
<i>Totale</i>	<i>51</i>	<i>100</i>	<i>62</i>	<i>100</i>

Aspetti della classe di Ciclo meno apprezzati dai genitori <i>Conteggio dei temi citati all'interno delle risposte</i>	2016/17		2017/18	
	N	%	N	%
Svantaggi per i bambini al II anno (temi ripetuti, non entusiasti, si annoiano, vengono disturbati)	7	2.3	1	4.5
Rallentamento nei primi mesi e accelerata finale	4	13.3	-	-
Ritmo lento e livello basso di apprendimento	3	10.0	2	9.1
Cambiare compagni dopo 1 anno	3	10.0	1	4.5
Non ricevere le note a fine anno	1	3.3	3	13.6
Allievi in situazione particolare	-	-	3	13.6
Manca di informazione ai genitori	-	-	3	13.6
Frustrazione per allievi al I anno	-	-	3	13.6
Classi troppo numerose	2	6.7	-	-
Livello inferiore rispetto a una monoclasse	1	3.3	1	4.5
Bambini inseriti in un esperimento	1	3.3	1	4.5
Il tempo delle docenti è suddiviso in due gruppi	1	3.3	1	4.5
Altri aspetti citati da singoli genitori				
2016/17: italiano non è stato trattato come matematica, incapacità della docente nella comunicazione, comunicazione tardiva per lasciare gli amici, una monoclasse è già eterogenea, rispetto dei tempi dei bambini assenti, avere un grande gruppo al I anno non è inizialmente positivo, nella classe piccola poca scelte di amicizie.	7	23.3	1	4.5
2017/18: non sapere se il livello è paragonabile a una classe tradizionale				
Altro (non si hanno dati sufficienti per valutare, la mensa e la vicinanza della V creano difficoltà con bambini più grandi)	-	-	2	9.1
<i>Totale temi citati (da 1 a 2 per genitore)</i>	<i>30</i>	<i>100</i>	<i>22</i>	<i>100</i>

Aspetti meno apprezzati dagli allievi

Ci sono bambini che non apprezzano il fatto di avere compagni più piccoli o più grandi in classe, che preferirebbero quindi avere una monoclasse solo della loro età: "volevo stare solo con quelli di seconda" (Fim2; M). Non sono solo i bambini di seconda a pensarlo, ma anche al primo anno c'è chi dice "io preferisco che sono separati" (Gim1; M).

Ecco le ragioni di chi ha motivato la sua preferenza per una monoclasse:

- *Singoli bambini che non sono simpatici*: una bambina al secondo anno dice che quest'anno, a differenza dell'anno scorso, non le piace la classe "perché quelli di prima non mi stanno tanto simpatici" (Saf2; L).
- *Troppo rumore o disturbo*: una bambina al primo anno preferirebbe una monoclasse di prima perché "Uno: meno chiasso, due: si lavora di più" (Shf1; L); "stavano tipo giocando e urlando e noi stavamo lavorando (M2); in una classe c'è un solo bambino di seconda, che dice con chiarezza che preferirebbe una monoclasse di seconda perché non gli piacciono i bambini che disturbano" (Anm2; P). Una bambina al secondo anno viene disturbata da singoli bambini del primo anno: "certe volte annoiano! [...] intanto che lavoro la Sof: 'Sof2, vieni!'" (Sof2; Q). "Quelli di seconda fanno casino" (Lum1; R) "così possiamo lavorare tranquillamente" (Emf2; R).
- *I bambini di seconda sono spesso abbinati agli stessi compagni di prima*: in una classe ci sono alcuni bambini che si lamentano perché "quando facciamo i gruppi sono sempre gli stessi" (Fem2; R) oppure "io sto sempre con qualcuno di prima" (R2).
- *Si distribuiscono le schede giuste*: una bambina vorrebbe stare sempre in una monoclasse dalla prima alla quinta "la maestra dà solo a loro i fogli giusti, non si può sbagliare" (Emf2; R). Nella stessa e in altre classi, secondo i bambini, questa è anche una giustificazione del perché i banchi sono tornati, dopo diverse altre disposizioni, ad essere separati nei due anni.

Alcuni allievi al primo anno non sono felici di accogliere compagni più piccoli l'anno successivo per i motivi seguenti.

- *Dobbiamo aiutarli*: "a me non mi piace avere altri bambini perché magari certi vengono a scuola che non sanno ancora i calcoli e allora dobbiamo aiutarli" (Shf1; L). Ci sono bambini che apprezzano il fatto di aiutare i piccoli, altri meno, c'è chi ritiene che potrebbe essere la maestra ad aiutare i più piccoli, mentre è proprio la docente a spingere di chiedere ai più grandi (O).
- In una classe, parlando dell'anno successivo, *i bambini dichiarano di essere dispiaciuti di dover lasciare i propri compagni*.

Fragilità della sperimentazione

- *La formazione*. I docenti di sostegno considerano che la formazione non sia stata utile in generale, né a loro né alle docenti. In primo luogo non era rivolta a loro, ma alle docenti titolari, anche se considerano importante in una sperimentazione avere un linguaggio comune. Lamentano che non sia stato affrontato il nuovo Piano di studio, e che si sia parlato di aspetti pratici e dei principi teorici sottostanti al progetto. Secondo i docenti di sostegno "i docenti si aspettavano forse, ed è quello che chiedono ancora adesso, più informazioni, più formazione a livello pratico, di come strutturare le attività, di come differenziare all'interno della classe..."; "le docenti aspettavano molto di più risposte concrete, pratiche, di quello che poteva essere la gestione delle classi, di quelle che erano le discipline, perché è qui il punto difficile" (DSP). Un docente di sostegno riassume in questo modo la perplessità di molte docenti: "ancora una volta dal gruppo devono venire delle proposte pratiche, mai dall'esterno delle supervisioni serie anche, perché tra di noi possiamo mettere a punto delle attività, però io non sono esperta di matematica" (DSP). Viene inoltre segnalato che venivano presentate attività della Scuola dell'infanzia. Tra le

docenti, ciò che viene indicato in modo trasversale rispetto alla formazione seguita nel primo anno di sperimentazione è in particolare la sua tempistica: “Ci è servita per quest’anno [il secondo anno di sperimentazione], diciamo (...) la formazione era in ritardo rispetto alle tempistiche scolastiche (...) certi spunti, certe attività, sono arrivate forse troppo tardi (...) quest’anno abbiamo potuto usufruire della teoria dell’anno scorso per partire più... più pronte se vuoi... in settembre, con le attività giuste al momento giusto. L’anno scorso era invece più un rincorrere...” (DSE4). Alcune docenti, infine, ritengono un peccato non avere accompagnato tutto il progetto con proposte formative: “dopo l’ultima formazione effettuata all’inizio del secondo anno, non c’è stato più nulla... è un peccato!” (DSE1).

- *La supervisione da parte delle docenti di Scuola dell’infanzia.* Alcuni docenti di sostegno non la ritengono essere stata una scelta efficace: “una docente purché bravissima della Scuola dell’infanzia” ha “altre conoscenze anche proprio a livello disciplinare, comunque anche del bambino” (DSP). D’altra parte, viene però segnalato, sempre da docenti di sostegno, che una docente con doppio titolo SI e SE è stata di aiuto per le altre. Idealmente dovrebbero secondo un docente di sostegno essere ispettore e direttore a fare la supervisione, “ma so benissimo che non è possibile” (DSP). Queste affermazioni sono condivise anche da alcune docenti, che riferendosi alle docenti SI affermano per esempio: “carine, gentili e tutto quanto, ma nell’ambito della SE un po’ carenti, bravissime alla SI” (DSE 8).
- *Cambiare sede scolastica.* Per alcuni docenti di sostegno è poco comprensibile che “per creare un primo ciclo a tutti i costi mandi dei bambini [...] in un altro comune [sede scolastica dello stesso comune] ... e li separi? E li separi per finire! Per me è difficile da capire.” (DSP). I promotori del progetto concordano sulla fragilità di separare i bambini dai propri compagni, per la necessità di passare da monoclasse a classi di Ciclo a inizio sperimentazione. Quanto invece allo spostamento in sedi scolastiche diverse, ciò che questa sperimentazione porta è proprio il contrario: in passato i bambini venivano raggruppati in una sede proprio per creare delle monoclasse, dall’istituzione delle classi di primo ciclo i bambini tornano invece ad andare a scuola nella sede più vicina alla loro abitazione.
- *L’accelerazione non è di fatto automatica.* Per un docente di sostegno è stata complessa la procedura di accelerazione: “la cosa che sembrava così automatica [...], però non è stato automatico il passaggio” (DSP).
- *Presentazione e gestione della sperimentazione.* Alcuni docenti di sostegno hanno avuto l’impressione che la sperimentazione sia stata “improvvisata” (DSP). Le docenti titolari più critiche rispetto alla sua implementazione evidenziano anche loro la difficoltà avuta nell’integrare, in così poco tempo ad inizio sperimentazione le varie informazioni sul progetto e le varie nozioni pedagogico-didattiche ottenute con la formazione: “Dovevano spiegare il progetto un anno prima, così da avere l’estate per prepararsi al meglio” (DSE 2). Una docente titolare e uno di sostegno sollevano inoltre il tema della “mancanza di libertà di espressione” (DSP). Secondo loro, la tendenza ad essere favorevoli alla sperimentazione “è imposta”, “se si pensa nell’altro modo è difficile esprimersi” (DSP). Nei momenti di formazione c’è chi non ha trovato possibilità di scambio: “gli scambi avvenivano ancora in altri momenti, tra di noi, quindi non c’era mai la

possibilità di costruire qualcosa perché o era così o era così” (DSP). In classe però poi “non era così”, nel senso che ogni docente ha fatto le sue scelte. Riferendosi ai promotori del progetto, afferma una docente: “hanno cercato di mostrarci la loro presenza, ma le nostre riflessioni e le nostre difficoltà sono sempre state un po’ come accantonate, non prese...” (DSE6), mentre un’altra ancora, parlando in prospettiva osserva: “non sappiamo cosa sarà il futuro di questa sperimentazione (...) sembriamo di più il mezzo, ma non chi ne fa veramente parte (...) il mezzo per decantare la sperimentazione al Cantone” (DSE 3).

- *La gestione della co-docenza.* Tra i punti di criticità o di potenziale fragilità della sperimentazione vi è anche la questione della co-docenza. Al riguardo afferma una docente: “se non riesci a programmare insieme in questo progetto... non è come nel secondo ciclo che ognuno può prendersi la sua materia... devi proprio essere della stessa idea, trovarsi e programmare insieme...” (DSE9). La co-docenza sembra dunque complicare maggiormente il lavoro e renderlo ancora più oneroso di quanto già sia.
- *Il monitoraggio interno.* Viene segnalata la difficoltà di somministrare le domande per i sociogrammi a inizio anno, quando i bambini al primo anno ancora non sapevano scrivere. Ci viene inoltre indicato che la scelta di utilizzare le prove pedagogiche del sostegno e farle somministrare da docenti che non le conoscevano non è parsa efficace a chi le utilizza per lo scopo per cui sono state costruite. Non è stato infine apprezzato il confronto delle medie delle classi proiettato davanti ai docenti e il confronto dei risultati delle classi di Ciclo con quelli di una sola biclasse. Si propone di confrontare le medie delle classi di Ciclo con le medie del circondario che già esistono.

5.4.3 Proposte di regolazione e bisogni

Nella sperimentazione svolta nella parte francofona del Canton Berna, comprendente il ciclo nel suo insieme con anche i bambini della Scuola dell'infanzia, i docenti hanno espresso il desiderio di un corso di formazione continua sulle classi di Ciclo. I docenti sono motivati a lavorare in ciclo e i loro bisogni principali sono uno sgravio orario, un aumento della percentuale del docente supplementare (che con un onere del 25% si occupa principalmente di bambini con bisogni specifici), e un adattamento dei luoghi e degli spazi (Frankhauser, Merkelbach e Merazzi, 2011). Nel caso specifico oggetto di questo studio, le richieste delle docenti non si discostano tanto, sebbene nessuna di loro abbia parlato, in maniera esplicita, di sgravi orari e nonostante tutte abbiano evidenziato il grande investimento di risorse fatto per la buona riuscita del progetto. Le richieste e le proposte prevalenti emerse dalle interviste con le docenti al termine del secondo anno di sperimentazione possono essere riassunte come segue:

- *Maggiore presa in considerazione di ciò che già nella scuola è presente.* Ci viene segnalato che non è stato dimostrato interesse riguardo alle pratiche già presenti nella scuola da parte degli ideatori del progetto e si auspica “un ascolto maggiore di quello che c’era già prima, e dal quale si può costruire” (DSP).
- *Maggiore possibilità di scambio tra le docenti.* Alcuni docenti hanno avuto l'impressione di non aver potuto mettere in discussione durante gli incontri formativi la sperimentazione stessa, e ciò

sembra aver portato ad avere modi molto più diversificati di interpretare personalmente in classe secondo la propria posizione. Un docente di sostegno reputa che prendendo in considerazione punti di vista diversi sulla gestione di una classe di Ciclo, si sarebbe creato da una parte dello scambio tra le docenti e d'altra parte avrebbe portato a "uniformare un pochettino di più il tutto" nel lavoro effettivo in classe (DSP). Si tratta di un'opinione condivisa da molte docenti, che esprimono a più riprese la volontà e la necessità di scambiare con le altre colleghe le proprie esperienze, i propri materiali, ecc.

- *Più formazione e più mirata.* Da più fronti è auspicata una formazione "con un senso" (DSP) e "delle supervisioni ben mirate, e non una collega che viene a vederti, delle cose un pochino più strutturate" (DSP). La formazione dovrebbe essere maggiormente "basata sui bisogni concreti delle docenti" (DSE5), lavorare di più sulle competenze e non sul tipo di classe (DSE3), e dovrebbe accompagnare l'intero progetto, dall'inizio alla fine (DSE1). Chi invece non è ancora riuscita a seguire una formazione specifica sul nuovo Piano di studio, esprime la volontà a farlo al più presto, perché ritiene che essa sia funzionale al progetto stesso.
- *Monitoraggio del lavoro delle docenti e esempi positivi da cui prendere spunto.* Da più parti emerge la richiesta, o quantomeno la necessità, da parte delle docenti di essere monitorate nel loro lavoro, al fine di ricevere feedback critici che possano aiutare loro nel lavoro quotidiano. Molte docenti hanno infatti lasciato trapelare, nel corso delle interviste, di essersi sentite e di sentirsi talvolta ancora non completamente in grado di lavorare nell'ottica alla base della classe di Ciclo. Espressioni quali "forse sono io che non ho ancora trovato delle attività o un sistema adeguato..." (DSE5), oppure "non mi sento ancora sufficientemente formata e competente per insegnare in una classe di Ciclo" (DSE3), fanno emergere da un lato un continuo lavoro di auto-riflessione, dall'altro anche un certo disagio in alcune situazioni che si vengono a creare nella classe, e per le quali le docenti ritengono di non avere gli strumenti adeguati per affrontarle. La richiesta di un monitoraggio del proprio lavoro può essere interpretata con la stessa chiave di lettura utilizzata per interpretare la richiesta di maggiori possibilità di scambio e confronto con le altre docenti del Ciclo, quindi di incontri se si vuole maggiormente istituzionalizzati e con la richiesta, anch'essa trasversale a molte docenti, di poter ricevere degli "esempi positivi", ossia di qualcuno che mostri loro come gestire la classe di Ciclo come un'unica classe. Si tratta di richieste che vanno nella stessa direzione e che nel complesso, riteniamo debbano essere lette in chiave positiva, perché testimoniano la professionalità, l'abnegazione e la capacità di interrogarsi costantemente sul proprio operato, al fine di trarne un vantaggio in termini di apprendimento. Spesso "creare le condizioni di lavoro adeguate (...) togliere la pressione dalle docenti, che pensano di dovere dimostrare che i bambini hanno appreso" (DIR), spetta ai direttori, come dicono loro stessi. E per fare questo, soprattutto nel caso di un'innovazione, ci vuole del tempo.

Per quanto concerne i docenti di sostegno, essi auspicano invece che la loro figura non venga confusa con quella del docente di appoggio: "non ha senso che noi passiamo tutto il tempo all'interno delle classi. In parte sì, ma non che sia solo questo" (DSP). Ci sono bambini che hanno bisogno "del loro spazio, del rapporto 1 a 1" (DSP). Ritengono che la "loro specificità" debba rimanere, anche perché non

hanno una formazione di docenti. Non tutti però, c'è chi è abituato a lavorare in classe e cerca di mai portare i bambini fuori dall'aula di classe.

I genitori, al termine del primo anno di sperimentazione si dividono in chi dichiara di non avere nessun suggerimento per le autorità scolastiche responsabili a proposito della sperimentazione (21.6% dei rispondenti), chi vorrebbe mantenere le classi tradizionali (11.8%) e chi invece propone dei suggerimenti (19.6%). Tra le proposte la maggior parte auspica più informazioni ai genitori: "Forse sarebbe opportuna una spiegazione a inizio anno più chiara (con esempi...) e un bilancio intermedio" (G104; 1). Altri suggerimenti, citati da singoli genitori riguardano la possibilità di assistere a una mezza giornata, la diminuzione degli allievi per classe, lavorare a gruppi di livello con le altre classi di Ciclo, far leggere e scrivere maggiormente gli allievi, e non trasmettere ai bambini la fretta o paura del docente di non raggiungere gli obiettivi.

Al termine del secondo anno di sperimentazione le proposte dei genitori sono molto simili: il 24.2% dei rispondenti non ha suggerimenti, l'11.3% manterrebbe le classi tradizionali e il 27.4% fa delle proposte. La maggior parte dei suggerimenti verte di nuovo sul dare maggiori informazioni ai genitori, e tornano a distanza di un anno l'idea di lavorare di più in classe e avere più compiti, e le classi con troppi allievi. Proposte che non erano emerse l'anno precedente sono quelle di dare più sostegno ai docenti e considerare maggiormente i bisogni e il potenziale degli allievi, come pure l'attenzione al comportamento in classe, dare maggiore sostegno agli allievi in difficoltà e non "lasciare indietro i bambini di seconda" (G42; 2). Riguardo al sostegno dei docenti alcuni genitori dichiarano che sarebbe necessario "aiutare maggiormente i docenti a gestire i bambini 'che disturbano'" (G8; 2) o ancora che "dovrebbe esserci un sostegno maggiore per i docenti, in quanto il loro lavoro è notevolmente aumentato. Dovendo adattare il programma per le 2 classi e considerando che il livello di apprendimento dei singoli bambini è comunque molto diverso" (G18; 2).

Il bisogno principale dei genitori è quindi essere informati in generale sul proprio figlio e sul funzionamento della classe di Ciclo, come pure essere rassicurati sugli effetti della stessa, per esempio per "sapere se il livello raggiunto è pari a quello che si raggiunge al termine di una seconda elementare normale" (G39; 2). Tra le preoccupazioni dei genitori ci sono il cambiamento dei compagni e il timore che il figlio si annoi al secondo anno: "Sarà difficile che venga stimolato ancora l'anno prossimo, avendo già svolto il programma di seconda" (G23; 2).

5.4.4 Condizioni di sostenibilità

Alla domanda "quali sono, secondo lei, le condizioni essenziali affinché un progetto come quello della classe di Ciclo possa funzionare al meglio?", gli attori riportano i seguenti temi.

- *Predisposizione positiva, motivazione e flessibilità della docente.* È opinione di tutti i gruppi di attori intervistati, che questo sia il punto cardine dell'intera sperimentazione. Senza la disponibilità, la motivazione e la flessibilità delle docenti, non è possibile svolgere un progetto di questo tipo, né tantomeno avviarlo, poiché non esisterebbero le basi per farlo. Afferma a riguardo un docente di sostegno che la variabile, la più importante, è "l'attitudine del docente

[...], la volontà dei docenti di mettersi in gioco. È l'unica condizione, per il resto non vedo..." (DSP). Una docente invece afferma: "bisogna arrivare preparati, ma anche essere in grado di essere flessibili e seguire quello che arriva dai bambini (...) proprio partire dalle loro competenze e creare dei momenti in cui chi ha delle competenze più avanzate può essere una risorsa per gli altri compagni e chi è in difficoltà cercare di valorizzarlo in altro modo" (DSE5). Questo viene riconosciuto anche dai genitori: "Moltissimo dipende dall'insegnante" (G28; 2).

- *Pianificazione e comunicazioni sulla sperimentazione in anticipo.* Secondo un docente di sostegno è necessaria una organizzazione della sperimentazione progettata sul lungo termine, "non a fra una settimana, ma a fra un anno" (DSP). Similmente, come riportato in precedenza, anche le docenti esprimono il bisogno di maggiori informazioni sul progetto con tempistiche adeguate.
- *Dare tempo al progetto.* Un elemento che emerge presso tutti gli attori intervistati è la necessità di dare il giusto tempo al progetto di evolversi e ai suoi principali attori di metterlo in atto. Ogni bambino deve poter lavorare al proprio livello: "il Ciclo è programmare considerando le competenze dei bambini" (DSE3), "ogni bambino ha quello che gli serve (...) se riceve compiti diversi è per questo motivo, non è una questione di merito o demerito (...) è importante sapere accogliere l'eterogeneità dei bambini, pur essendo un gruppo" (DSE 4). Oltremodo importante è rassicurare i genitori su questo punto: "bisogna chiarire che è una classe e che ogni bambino lavora su quello che ha bisogno" (DSE4). Questa si è rivelata essere una preoccupazione espressa da molte docenti in particolare nel primo anno di sperimentazione, o nel secondo, ma con i genitori dei bambini che erano da poco entrati nella classe di Ciclo. Una docente riferisce di avere avuto difficoltà con due genitori, che si ponevano diverse domande e non erano contenti del progetto all'inizio dell'anno; dopo qualche mese, quegli stessi genitori, quando hanno apprezzato il miglioramento da parte dei propri figli, che sviluppavano competenze e conoscenze, lavorando a scuola - "è difficile fare passare l'idea che a scuola si lavora e non che si gioca e basta, ma che i giochi sono finalizzati all'apprendimento" (DSE4) -, hanno cambiato opinione in positivo. Similmente anche per quanto riguarda le docenti occorre, come ribadito più volte dai direttori e visto in precedenza, che esse si prendano il tempo necessario per calibrare le proprie attività senza avere paura di non riuscire a completare il programma di insegnamento/apprendimento e/o di non portare gli allievi alla riuscita scolastica.
- *La presenza del direttore.* Un genitore sostiene che "ovviamente la fortuna" nella sua sede "è di avere un Direttore attento e centrato sulle preoccupazioni dei bambini e genitori, ma anche dei docenti! Questo per me fa la differenza!" (G16; 2).

5.5 Bilancio della sperimentazione secondo gli attori

5.5.1 Docenti titolari

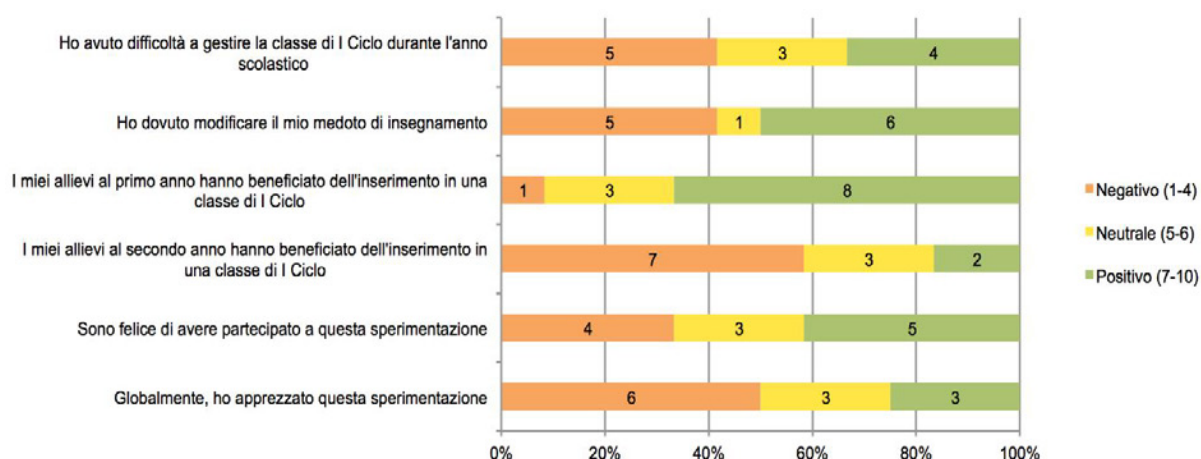
Al termine del primo anno di sperimentazione

Le opinioni delle docenti a livello di bilancio al termine del primo anno sono diversificate. Riguardo alla difficoltà a gestire la classe di Ciclo la loro valutazione è molto meno positiva di quella dei genitori, che invece considerano per la gran parte che i docenti l'hanno gestita bene (v. Figura 11). Riguardo al cambiamento del metodo di insegnamento, la metà delle docenti dice di non aver dovuto cambiarlo. Ciò come visto è dato dalle importanti differenze tra docenti: chi aveva avuto in passato monoclasse o biclassi, chi già lavorava molto in un'ottica di differenziazione, e chi ha trattato la classe di Ciclo separando spesso le due sottoclassi.

Ciò che al termine del primo anno sembra accomunare maggiormente le docenti è l'impressione che i propri allievi al primo anno abbiano beneficiato più della classe di Ciclo rispetto ai compagni del secondo. Si rilevi che più della metà delle docenti considera che gli allievi del secondo anno abbiano beneficiato poco o non abbiano beneficiato della classe di Ciclo. Sicuramente questa consapevolezza al termine del primo anno ha portato ad affrontare il secondo anno di sperimentazione tenendo in considerazione questo aspetto.

Nonostante la soddisfazione globale rispetto alla sperimentazione non sia così positiva, la maggior parte delle docenti sono comunque felici di aver partecipato a questo progetto (Figura 10).

Figura 10. Bilancio delle 12 docenti al termine del primo anno di sperimentazione (2016/17)



Riguardo al bilancio sulla sperimentazione in generale, la grande maggioranza delle docenti al termine del primo anno valuta negativamente la chiarezza e la completezza delle informazioni ricevute, l'accompagnamento e il supporto ricevuti. Sono solo 2-3 docenti a valutare questi aspetti in modo positivo o neutrale.

Al termine del primo anno le docenti indicano da 1 a 3 effetti positivi della sperimentazione sui propri allievi dal proprio punto di vista. In particolare la maggior parte considera lo sviluppo delle competenze collaborative come effetto positivo, lo sviluppo dell'autonomia e una serie di vantaggi per gli allievi al primo anno: "Ai bambini del primo livello permette di entrare nella scuola con l'aiuto dato non solo dall'adulto (l'insegnante), ma con il supporto di bambini che già conoscono questo mondo" (DSE7; 1). Altri effetti positivi indicati dalle docenti si vedano nella Tabella 4.

Tabella 4. Effetti positivi della sperimentazione sugli allievi secondo le docenti (2016-17)

Se dovesse indicare i principali effetti positivi sugli allievi della sua classe direttamente derivanti dalla sperimentazione, quali effetti le verrebbero in mente?	N	%
Da 1 a 3 effetti positivi riscontrati	11	91.7
Non ha riscontrato nessun effetto positivo	1	8.3
<i>Totale</i>	<i>12</i>	<i>100</i>

Effetti positivi sugli allievi <i>Conteggio dei temi citati all'interno delle risposte</i>	N	%
Collaborazione tra gli allievi	6	28.6
Effetti positivi per gli allievi al I anno (esempi positivi, tutoring, supporto, aiuto per le regole)	4	19.0
Sviluppo dell'autonomia degli allievi	3	14.3
Creazione di un gruppo classe unito	2	9.5
Sviluppo di una sensibilità riguardo all'altro, empatia, ascolto reciproco	2	9.5
<i>Effetti positivi riscontrati da singole docenti: motivazione al lavoro, possibilità di spostarsi a dipendenza delle loro</i>	3	14.3
<i>Totale (da 1 a 3 effetti positivi per docente)</i>	<i>20</i>	<i>100</i>

Le docenti hanno indicato anche alcuni aspetti negativi che riguardano in particolare gli allievi al secondo anno o più competenti: "I bambini del secondo livello mi sembravano un po' rallentati nella progressione" (DSE7; 1); "I bambini 'performanti' subiscono momenti di attesa, a volte, molto lunghi e la gestione della noia per loro diventa un problema" (DSE8; 1). Viene anche citata la possibilità di isolamento o disattenzione per gli allievi più fragili. La lettura di queste considerazioni sull'attesa o la disattenzione può portare all'ipotesi che ciò succeda piuttosto nelle classi gestite in modo più separato.

Al termine del secondo anno di sperimentazione

Alle docenti SE è stato chiesto di tracciare un bilancio complessivo del progetto anche al termine del secondo anno di sperimentazione, pensando da un lato a sé stesse e dall'altro ai bambini, quindi all'apporto della classe di Ciclo al loro apprendimento.

Per quanto concerne il primo punto, il bilancio complessivo differisce da docente a docente. Tra chi si esprime in termini positivi, vi è sicuramente la consapevolezza di avere imparato qualcosa da questa esperienza: "il bilancio è positivo (...) si è trattato di un'ottima occasione per riflettere, scambiarsi" (DSE4); oppure "(...) per essere più consapevole delle proprie capacità e conoscenze [e] per avvicinarsi al nuovo Piano di studio" (DSE1). Un'altra docente ancora afferma: "il bilancio è sicuramente positivo, sono contenta... è sicuramente impegnativo (...)" (DSE5), sottolineando in seguito un effetto del progetto

che l'ha particolarmente colpita, e cioè il fatto che col tempo si sia creato "un gruppo, come una piccola famiglia qui a scuola (...) i bambini arrivano contenti a scuola!" (DSE5).

Tra le docenti vi è però anche chi si esprime in termini non positivi. Una docente, per esempio, pur affermando di "portarsi a casa poco" (DSE4) da questa esperienza dichiara di volerla proseguire. Un'altra ancora, invece, se potesse tornerebbe subito a una monoclasse, perché dal suo punto di vista in una monoclasse "(...) hai più qualità, qui hai più quantità. Qui arrivi a fare quello che fai in una monoclasse, ma perdendo la qualità" (DSE2). Mentre un'altra docente ancora afferma di essere "distrutta fisicamente e mentalmente". Tra queste docenti, tuttavia, le motivazioni alla base di questo "malcontento" sembrano differire. In un caso, l'opinione appare fortemente influenzata dal giudizio – negativo – sviluppato attorno all'implementazione della sperimentazione. Negli altri casi, invece, il bilancio appare essere influenzato dagli esiti del progetto e dal loro vissuto personale, che a loro volta sembrano essere influenzati anche dalle predisposizioni iniziali di queste docenti nei confronti del progetto stesso e dei suoi obiettivi (si tratta in questo caso di docenti che non sembrano avere aderito con entusiasmo al progetto). Ciò, nonostante la docente non si sia mai data per vinta e abbia investito nel progetto, a sua detta, molte energie e molto tempo per fare in modo che funzionasse nel migliore dei modi e soprattutto nel rispetto delle intenzioni iniziali.

L'esito, positivo o negativo, del bilancio che le docenti tracciano su sé stesse corrisponde generalmente a quello che esse tracciano nei confronti dei bambini. Laddove il bilancio per sé stessi è positivo, allora lo è anche quello per i bambini, e viceversa. Su questo tema, le docenti si esprimono come segue. C'è chi ritiene che la classe di Ciclo "può essere una risorsa per tutti" (DSE5, DSE4), anche per i bambini più piccoli (DSE 5 e DSE1); chi invece vede maggiori benefici "per il bambino forte di prima e il bambino debole di seconda" (DSE 8; simili DSE9 e DSE2); chi invece ritiene che "(...) il bambino di seconda che è più debole, ha delle difficoltà beneficia perché può ripetere più volte, rinfrancarsi un po' su determinati apprendimenti, senza proprio notare che lui è più indietro rispetto agli altri (...) quindi è forse un po' più invogliato a ripetere certe cose. Il bambino di seconda che è bravo sviluppa più autonomia, perché tante cose le può... può andare avanti da solo, può aiutare gli altri, deve collaborare (...) ognuno lavora su quello che gli serve, su quello che è capace a fare, in modo... naturale diciamo" (DSE4). Qui emerge l'idea che il Ciclo favorisca soprattutto "i bambini in difficoltà di apprendimento" (DSE7). Tra le docenti vi è però anche chi ritiene che il Ciclo non porti valore aggiunto rispetto a una monoclasse, perché "ci sono bambini di prima che quest'anno sono in grado di aiutare dei bambini di seconda (...), ma questo non arriva dal Ciclo: dipende dalle personalità, dalle capacità dei singoli bambini e dalla docente" (DSE6).

Sollecitate sul tema dell'apprendimento delle competenze disciplinari in una classe di Ciclo rispetto a una monoclasse, le docenti non sembrano però essere in grado di valutarne l'impatto. In modo trasversale, tutte affermano di essere riuscite a portare a termine il programma dopo i due anni di sperimentazione, nonostante le difficoltà incontrate soprattutto nel primo semestre nel riuscire a entrare nell'ottica di lavoro richiesta dal programma sperimentale del Ciclo. Al contrario, vi è però tra le docenti chi ritiene che il Ciclo porti parecchi benefici in particolare dal punto di vista delle competenze trasversali che esso intende stimolare. A riguardo afferma per esempio una docente: "i bambini imparano veramente l'autonomia... sono molto più autonomi rispetto ai bambini [delle monoclasse] (DSE 3). Mentre un'altra docente afferma

che ad essere sviluppate sono soprattutto “la collaborazione, il pensiero riflessivo e la capacità di esprimersi e di confrontarsi con gli altri, perché sono state svolte molte attività che prevedevano dei ritorni comuni” (DSE5).

5.5.2 Direttori

I direttori si esprimono entrambi in termini positivi rispetto al Ciclo. Entrambi affermano e confermano a più riprese di credere nel progetto, e ritengono che esso possa portare a un migliore apprendimento da parte di tutti i bambini, indistintamente dalla loro età. Per entrambi i direttori, vi è però ancora molta strada da fare affinché si possa realmente raggiungere questo obiettivo. A riguardo afferma un direttore: “come me lo immagino [il Ciclo], bisogna ancora arrivarci (...) fare una biclasse è un attimo (...) il concetto qui bisogna lavorarlo... io mi sono preso quattro anni di tempo per farlo (...) bisogna anche mettere i docenti in situazione di cominciare a cambiare e dare il tempo per il cambiamento (...) per un docente [programmare in un’ottica di Ciclo] è un compito non indifferente” (DIR).

I direttori sembrano dunque essere consapevoli delle difficoltà incontrate dalle docenti nell’implementare il progetto, nel riuscire ad entrare nella logica del Ciclo. Difficoltà che spesso si sono tramutate in paure e ansie “di non riuscire a preparare dal punto di vista disciplinare in modo sufficiente le competenze del bambino” (DIR). Paure queste che sembrano tuttavia essersi assottigliate nel corso della sperimentazione, come testimoniato da varie docenti e affermato anche dagli stessi direttori: “Il fatto di arrivare, ora, dopo due anni, alla fine della prima esperienza biennale, e vedere che i bambini hanno raggiunto le competenze disciplinari, ha tranquillizzato le docenti... Ma [a questo risultato] ci devono arrivare loro” [“l’anno uno per noi è stato l’anno zero”] (DIR).

Infine, per i direttori il Ciclo offre altri vantaggi: ha degli effetti sul clima di lavoro nella classe, un elemento questo sottolineato anche da diversi docenti SE e SP che parlano di un gruppo-classe molto unito, nonostante i continui cambiamenti di compagni che avvengono di anno in anno; permette alle docenti di avvicinarsi al nuovo Piano di studio della Scuola dell’obbligo ticinese e di lavorare secondo l’ottica in esso promossa; e facilita i processi di rallentamento e di accelerazione dei bambini, poiché affrontati con più serenità sia dall’allievo sia dai suoi genitori, visto e considerato che egli può rimanere all’interno della sua classe, nell’uno e nell’altro caso.

5.5.3 Docenti di sostegno pedagogico

Per i docenti di sostegno non ci sono sostanziali differenze nel loro lavoro, che si tratti di una monoclasse, biclasse o classe di Ciclo: “su quello che è il mio lavoro specifico, non cambia veramente niente” (DSP). Si descrive qui di seguito il ruolo che hanno avuto i docenti intervistati durante i due anni.

Il ruolo del docente di sostegno in una classe di Ciclo

L'intervento dei docenti di sostegno verte principalmente sulle discipline italiano e matematica, e lavorano per parte del loro tempo in classe, gestendo per esempio gruppi di competenza a rotazione, e in parte nella loro aula, prendendo gruppi specifici o allievi singoli. È abbastanza condivisa la necessità di non rimanere per tutto il tempo all'interno della classe, perché "ci sono dei bambini che hanno bisogno del loro spazio (DSP). Non lavorano solo con allievi segnalati al servizio di sostegno, informano i genitori di come viene svolta la loro attività.

Chi invece preferisce lavorare in classe è per non mettere l'etichetta di 'bambino in difficoltà' già in prima elementare: "il mio sguardo va lì, però non è evidente per gli altri bambini, perché alla fine mi occupo poi anche di tutti, no? Può darsi anche che mi occupo degli altri e la docente può occuparsi di loro in modo più specifico. [...] Lo vedo idealmente come un lavoro che poi va a sostegno del docente: [...] per capire meglio come poter fare ad aiutare meglio questo bambino, ma che poi può essere il docente che lo aiuta, poi è lui che rimane in classe" (DSP). Il modo di lavorare e le preferenze dei docenti di sostegno non cambiano però con il tipo di classe e variano in base ai bisogni dei bambini e alle collaborazioni con le docenti.

I docenti di sostegno hanno molto spesso partecipato a discussioni e incontri con le docenti per trovare delle soluzioni insieme, si parlava spesso con tutti i colleghi, anche i docenti non implicati nel Ciclo e anche in momenti informali: "all'inizio erano più questioni pratiche [...] cioè cosa possiamo mettere in piedi per raggiungere questi obiettivi [...] degli esempi di attività che potevano andar bene, percorsi, progetti,..."; "avevamo fatto un piccolo gruppetto di lavoro" [...] "soprattutto per quello che era la letto-scrittura" (DSP). La difficoltà delle docenti riguardo alle attività pratiche potrebbe essere legata anche all'introduzione del nuovo Piano di studio, ma i docenti di sostegno dichiarano che le domande dei docenti titolari riguardavano invece la classe di Ciclo: "adesso che non posso più lavorare a classi separate come faccio a lavorare, a mischiare questi bambini? Cosa gli propongo? Cos'è che si potrebbe fare? Insomma, se devo insegnargli a scrivere [...] come faccio a mettere insieme chi è già capace di scrivere?" (DSP).

I docenti di sostegno non ritengono di essere stati personalmente una risorsa o un aiuto per le docenti, ma "più che il docente di sostegno la comunità dei docenti" (DSP). Le preoccupazioni si sono risolte durante i due anni "ma da sole!" (DSP): insieme i docenti, titolari, di sostegno e altri colleghi, hanno quindi trovato soluzioni che avrebbero voluto ricevere dai promotori del progetto.

I docenti di sostegno hanno collaborato molto con le docenti e le ritengono tutte molto competenti: "Io mi sono trovato benissimo [...] ho l'impressione che lì veramente i principi del primo ciclo li aveva proprio utilizzati appieno. Era proprio una continuazione della scuola dell'infanzia, era proprio un ambiente..." (DSP). Questa collaborazione era spesso però già avviata con i docenti prima della sperimentazione, e – soprattutto nel caso di precedenti biclassi – non ci sono state differenze nel ruolo del docente di sostegno.

Bilancio della sperimentazione da parte dei docenti di sostegno

I docenti di sostegno ritengono che non ci siano differenze tra le precedenti biclassi e la classe di Ciclo, anche se di fatto segnalano che durante i due anni di sperimentazione si è passati da una separazione iniziale delle due classi a una maggiore creazione dei gruppi di competenza. Sono convinti però che per le docenti titolari “non è cambiato niente” (DSP) nelle sedi con tradizione di pluriclassi.

Il cambiamento dei compagni ogni anno è secondo un docente di sostegno piuttosto un problema dei genitori, perché i bambini si sentono accolti dai nuovi compagni già alla prima ricreazione.

Il bilancio dei docenti di sostegno riguardo la sperimentazione è diverso al loro interno, c'è chi afferma “io la vedo positiva. Ma soprattutto per i bambini, per i rallentamenti, le accelerazioni. E poi la cosa che io ho sempre creduto, in una pluriclasse i bambini devono diventare autonomi prima.” (DSP) e c'è chi invece dice “Io non sono così positivo. Mi sembra molto laboriosa, mi sembra troppo impegnativa per il docente, [...] un creare un lavoro supplementare, quando di lavoro ce n'è già tanto, [...] mi sembra di sentire un po' nell'aria più fatica che entusiasmo” (DSP).

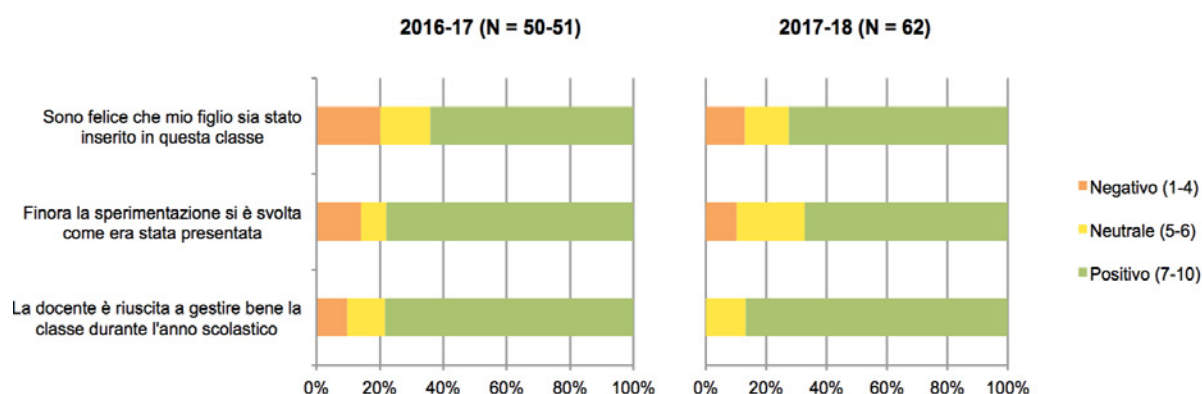
In generale però i docenti di sostegno, lavorando in più sedi e collaborando con docenti diversi, portano esempi dove vengono messi in atto i principi del nuovo Piano di studio senza essere classi di Ciclo: “Sono due classi contigue, due docenti bravissime, lavorano insieme, si scambiano i bambini, fanno gruppi per competenze, voglio dire... e non è un primo ciclo. E secondo me loro stanno mettendo in atto tutti i principi del primo ciclo HarmoS, però sono due monoclasse. [...] Ci sono gli ateliers, fanno i progetti... Voglio dire: faccio fatica a capire perché bisogna mettere insieme due classi. Faccio proprio fatica” (DSP). Secondo i docenti SP ci sono classi di Ciclo dove la differenza di competenza tra i bambini al primo e secondo anno è così netta da non rendere fattibili gruppi di competenza con bambini dei due anni insieme: “È un abisso lì eh, di competenze [...] pure i bambini in difficoltà di seconda, ma sono molto più avanti di questi [...]. Alla fine è una prima e una qualche attività di seconda, perché non si riescono a mischiare i bambini” (DSP).

I docenti di sostegno ci riportano inoltre alcune perplessità sul proseguimento del percorso scolastico dei bambini provenienti da classi di Ciclo. Soprattutto nelle sedi che non hanno tradizione di biclassi “spesso si dice che sono bambini che fanno un po' fatica [...] i docenti dicono questo” (DSP), nei casi in cui la classe di Ciclo sembra essersi concentrata maggiormente sulle competenze trasversali. In altre sedi ai docenti di sostegno viene invece detto che “questi bambini non sono in grado di ascoltare [...] la capacità di ascolto, la capacità di autonomia, che paradossalmente dovrebbe essere maggiore all'interno del Ciclo” (DSP). Riteniamo che le diverse prospettive riportate dai docenti di terza elementare ai docenti di sostegno possano portare ad una riflessione sull'equilibrio dello sviluppo delle competenze trasversali e disciplinari.

5.5.4 Genitori

La maggior parte dei genitori è molto soddisfatta dell'esito della sperimentazione al termine del primo anno scolastico, e la piccola percentuale di genitori contrari diminuisce il secondo anno di sperimentazione (v. Figura 11). In particolare si noti che su 62 famiglie che hanno risposto, nessuna considera che la docente non sia stata in grado di gestire bene la propria classe. Diminuiscono invece leggermente i consensi da parte dei genitori per ciò che concerne la coerenza tra la sperimentazione così come era stata presentata e il suo svolgimento effettivo. Questo risultato può essere letto considerando l'impressione dei genitori di essere stati poco informati.

Figura 11. Grado di soddisfazione dei genitori nei due anni di sperimentazione



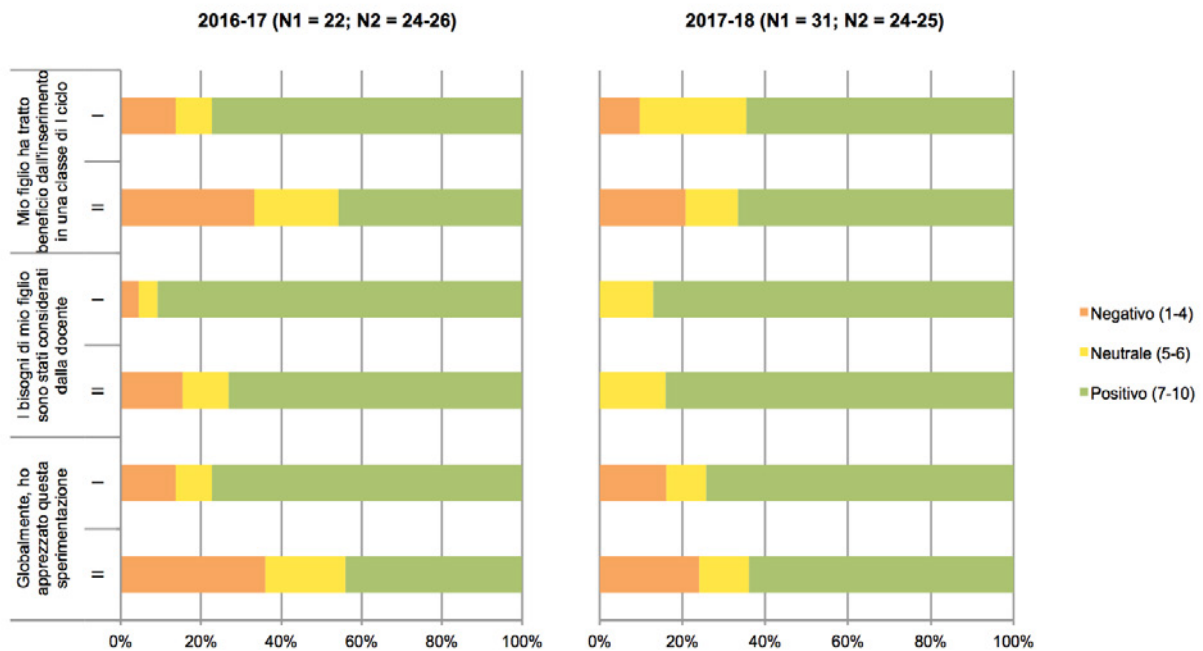
Oltre a queste considerazioni generali, al termine dell'anno scolastico si è chiesto ai genitori di esprimersi riguardo ai benefici tratti dai loro figli e al rispetto dei loro bisogni. Avendo alcuni genitori e alcuni docenti segnalato nelle risposte alle domande aperte una differenza di beneficio tra gli allievi al primo e al secondo anno, si è deciso di suddividere le prossime risposte dei genitori in base all'anno di appartenenza del proprio figlio (dove I corrisponde ai genitori con un figlio al primo anno e II a quelli con un figlio al secondo anno).

Si notano effettivamente delle differenze tra le risposte dei genitori di figli al primo e al secondo anno di scolarizzazione elementare (Figura 12), sia nell'impressione dei benefici tratti, sia nel rispetto dei bisogni del figlio come pure nell'apprezzamento globale della sperimentazione, dove i consensi dei genitori con figli al primo anno superano gli altri. Queste differenze tendono però ad appianarsi il secondo anno di sperimentazione, dove i genitori degli allievi al secondo anno sono globalmente più soddisfatti di quelli dell'anno prima.

Per quanto riguarda i genitori degli allievi al primo anno, seppur ce ne sia una minor parte che considera che il proprio figlio non abbia tratto o abbia tratto poco beneficio dall'inserimento nella classe di Ciclo, aumenta leggermente la parte di genitori che stimano un beneficio medio. Questo potrebbe essere dovuto alla frustrazione che descrivono alcuni genitori come vissuta dai loro figli nei confronti degli allievi più grandi e più competenti, aspetto che l'anno prima non era stato citato (v. cap. 5.5.2).

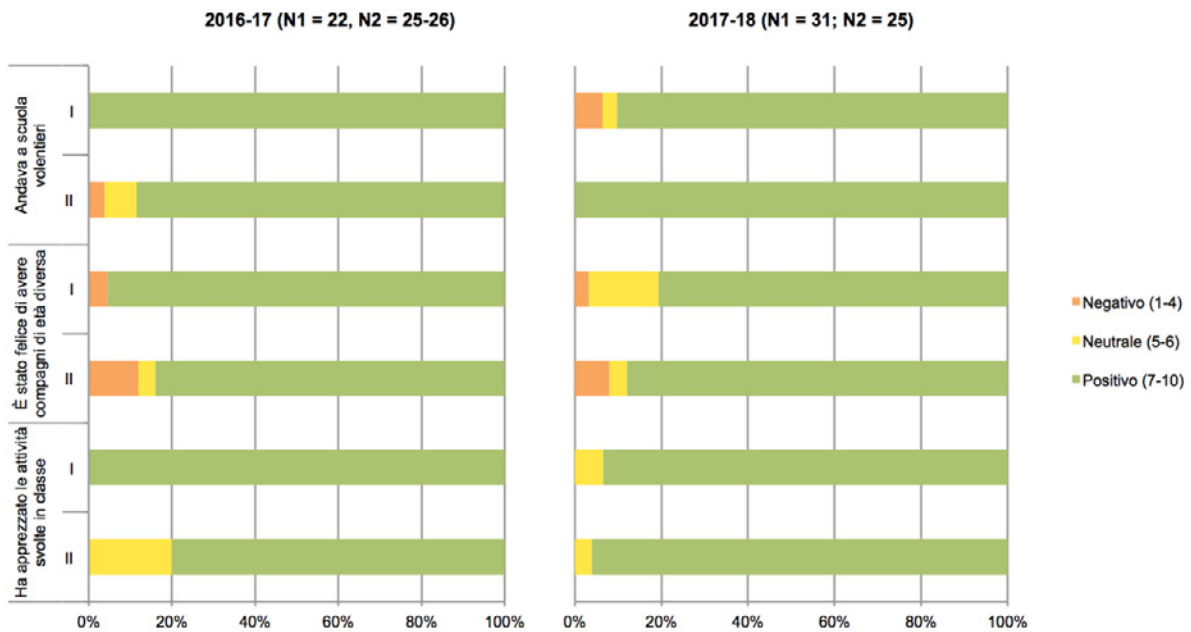
Si noti che nessun genitore al termine del secondo anno di sperimentazione considera che i bisogni di suo figlio non siano stati o siano stati presi poco in considerazione dalla docente. Essendo il rispetto dei bisogni del bambino un intento della sperimentazione, è interessante considerare che i genitori ne siano molto soddisfatti.

Figura 12. Bilancio della sperimentazione da parte dei genitori secondo l'anno di scolarizzazione del proprio figlio



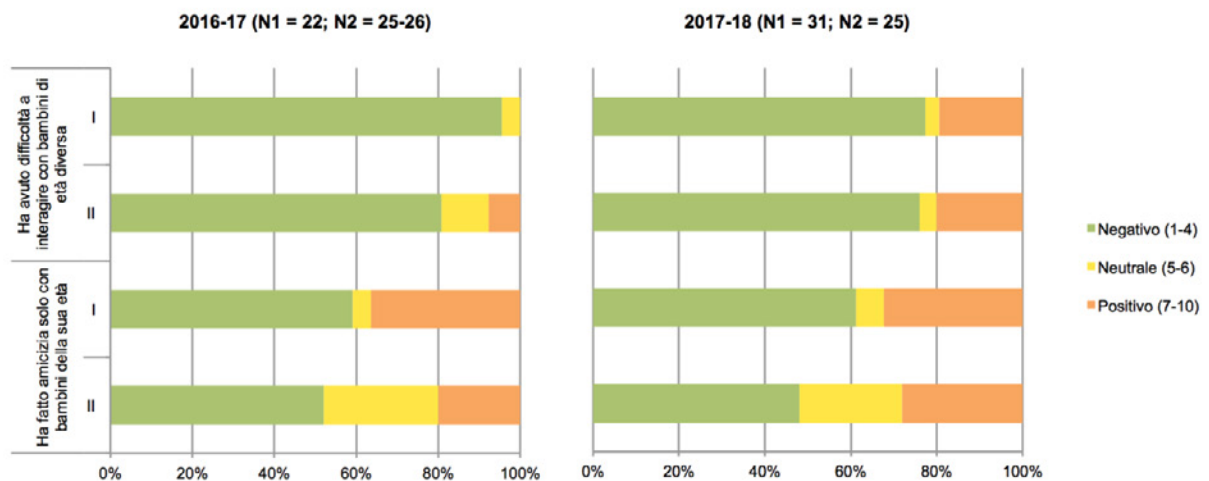
Osservando la Figura 13 si nota come praticamente la totalità dei genitori consideri che il proprio figlio abbia apprezzato le attività svolte in classe e sia andato a scuola volentieri, ciò che è stato confermato anche dalla maggior parte degli allievi stessi durante l'intervento in classe. Sono solo alcuni genitori, per la maggior parte di bambini al secondo anno, ad affermare che i propri figli non fossero felici di avere compagni di età diversa.

Figura 13. Opinioni dei genitori riguardo al benessere del proprio figlio, secondo il suo anno di scolarizzazione



Riguardo le interazioni e le amicizie con compagni di età diversa, solo un quinto dei genitori ritiene che il proprio figlio abbia avuto difficoltà a relazionarsi con i bambini dell'altra sottoclasse e che abbia fatto amicizia solo con bambini della sua età (Figura 14). Questa percentuale sembra essere aumentata dal primo al secondo anno di sperimentazione. Le interazioni tra età diverse sono infatti parecchio variabili da una classe all'altra, come visto nel capitolo 5.3.3. Ciò che si segnala in conclusione al bilancio secondo i genitori, è in ogni caso la diminuzione della differenza tra le percezioni di genitori di allievi al primo e al secondo anno, al termine del secondo anno di sperimentazione.

Figura 14. Percezione della relazione con compagni di età diversa da parte dei genitori



6 Conclusioni

Il presente rapporto espone i principali risultati del monitoraggio della sperimentazione di classi di I Ciclo SE miste per età, avviata nell'anno scolastico 2016/2017 in sette classi di due Istituti scolastici del Locarnese.

L'istituzione delle classi di Ciclo, secondo i promotori del progetto, è da leggersi da un lato come una risposta operativa alla decisione CISCo relativa alla procedura da mettere in atto per la decelerazione e accelerazione della scolarità obbligatoria e l'orientamento scolastico nel passaggio dalla SI alla SE; dall'altro come un'opportunità per offrire ai bambini tempi di percorrenza diversificati che possano tenere conto del loro sviluppo intellettuale e della loro maturità affettiva.

Secondo i promotori del progetto, il potenziamento dell'eterogeneità, che scaturisce dall'inclusione di bambini di età diversa nella stessa classe, può servire a rendere la stessa una risorsa importante per affrontare con successo e in modo consapevole temi quali la differenziazione pedagogica, la gestione "pedagogica" del tempo e dello spazio e la valutazione formativa. Il progetto interpreta inoltre in modo evidente i dettami del nuovo Piano di studio della Scuola dell'obbligo ticinese, poiché promuove in modo particolare lo sviluppo delle competenze trasversali, siano esse di tipo sociale (fiducia, cooperazione, responsabilità, ecc.), personali (autonomia, indipendenza, aiuto reciproco, ecc.) o metacognitive/strategie d'apprendimento (quando i bambini più piccoli cercano di imitare quelli più grandi e così facendo imparano più in fretta, o i più grandi assimilano maggiormente le conoscenze perché si sforzano di spiegarle ai più piccoli). (Miotto, 2016)

Il monitoraggio CIRSE, svolto al termine del primo e del secondo anno di sperimentazione, ha coinvolto i gruppi di attori che hanno preso parte, direttamente o indirettamente alla stessa, vale a dire: genitori, direttori, docenti SE, docenti SP e allievi. Il dispositivo di ricerca prevedeva da un lato la rilevazione tramite questionari e interviste delle percezioni e delle opinioni di questi gruppi di attori in relazione al progetto, al suo svolgimento e alla sua implementazione; dall'altro l'osservazione di due UD per classe e la somministrazione di questionari per la raccolta di sociogrammi presso gli allievi. Si è così potuto raccogliere informazioni e indicazioni utili per rispondere alle domande di ricerca concordate con il committente e miranti ad esplorare le modalità di gestione dell'eterogeneità venutasi a creare con l'istituzione delle classi di Ciclo miste per età, e il grado di accoglienza e di soddisfazione nei confronti della sperimentazione e della sua implementazione da parte degli attori in essa coinvolti.

I risultati delle analisi effettuate evidenziano un quadro globalmente positivo sotto più punti di vista. Vi sono tuttavia alcune fragilità legate, da un lato, alla trasposizione pratica in aula dei principi del progetto da parte delle docenti, dall'altro, legate al setting e alle risorse utilizzate dai promotori per la sua implementazione.

In estrema sintesi, per quanto concerne la gestione dell'eterogeneità da parte delle docenti, dalle interviste con le docenti titolari e con le docenti di sostegno e dagli interventi in aula dei ricercatori, è emerso quanto segue.

- Il progetto ha avuto modalità di implementazione ed esiti diversi a seconda delle docenti e delle caratteristiche dei bambini. Le differenze emerse sembrano dipendere in parte dalle diverse comprensioni e interpretazioni date dalle docenti al concetto di classe di Ciclo. Un concetto che sembra essere stato compreso a livello teorico, ma che per alcune docenti non sembra invece essersi tradotto completamente anche sotto il profilo pratico. Emerge quindi una differenza tra la classe di Ciclo ideale e quella reale, vista in questi due anni. Molte docenti affermano di non essere ancora riuscite ad interpretare nel migliore dei modi lo spirito promosso dal Ciclo, nonostante alcune di esse siano consapevoli dell'evoluzione vissuta nel corso della sperimentazione assumendo una posizione più conciliante con sé stesse e il proprio operato rispetto ai primissimi mesi di sperimentazione.
- Vi sono così docenti che si dicono soddisfatte del lavoro svolto e del progetto e propense a continuarlo anche in futuro, e docenti invece che affermano di essere poco soddisfatte e desiderose di ritornare a una monoclasse, un po' perché sfiduciate un po' perché critiche nei confronti dell'implementazione della sperimentazione, della formazione e delle informazioni ricevute.
- Ad accomunare tutte le docenti è però la grande flessibilità e disponibilità al cambiamento dimostrate e messe in campo al fine di ottenere i risultati sperati, così come il desiderio di garantire ai propri allievi un insegnamento/apprendimento di qualità. Ciò, indipendentemente dalle loro predisposizioni iniziali e dal grado di adesione al progetto.
- Un altro elemento comune a tutte le docenti è sicuramente il forte carico di lavoro con cui esse hanno dovuto confrontarsi, in particolare per cercare di promuovere attività e progetti comuni a tutta la classe o al fine di favorire lavori a gruppi in cui gli stessi fossero formati in base alle competenze piuttosto che all'età (con tutti gli stravolgimenti dell'aula e della disposizione dei banchi del caso). Un carico di lavoro che in alcuni casi è stato ben compensato dagli esiti della sperimentazione, in particolare sotto il profilo del vissuto e dell'apprendimento personale.
- Da più parti si auspicano soluzioni per la gestione pratica dell'eterogeneità proposte "dall'alto": esempi positivi e pratici che possano loro permettere di comprendere appieno come gestire una classe di Ciclo. A pesare notevolmente sul giudizio di molte docenti sono sicuramente i risultati di apprendimento e il rispetto del programma scolastico entro i tempi. Per alcune docenti appare difficile fare collimare l'insegnamento delle competenze disciplinari con quelle trasversali all'interno di una classe in cui i livelli di partenza dei bambini, in particolare ad inizio anno, sono notevolmente diversi, in particolare in italiano e matematica. Emerge così la tendenza a valorizzare le competenze disciplinari rispetto a quelle trasversali, e a faticare nel trovare soluzioni per svolgere le attività senza separare primo da secondo anno. Quando invece si valorizzano al massimo le competenze trasversali, impostando l'apprendimento sulla scoperta, la spontaneità, rispettando il tempo dei bambini, non si vedono difficoltà a proporre attività comuni alla classe e individualizzate, ma si ha l'impressione che manchino ai bambini dei punti di riferimento, delle istituzionalizzazioni (esempio riguardo all'insegnamento strutturato o spontaneo del corsivo, l'impostazione della pagina sul quaderno, l'ordine, mettere il nome e la data sul foglio).

- Sotto il profilo della differenziazione, emerge una forte eterogeneità tra le classi analizzate. Appare evidente come ogni docente abbia messo in pratica i principi alla base della classe di Ciclo in modo apparentemente diverso, con impostazioni differenti nel progettare le giornate e le settimane a scuola. Indicativo di ciò sono anche le modalità di formazione spontanea dei gruppi di lavoro messe in atto dai bambini autonomamente: nelle classi in cui vi è una maggiore propensione alla formazione di gruppi in base all'età, si registra anche una maggiore propensione a suddividere la classe per gruppi d'età nel corso della giornata, privilegiando anche una disposizione dei banchi che segue questa logica, e viceversa.
- Infine, gli attori convergono nel sottolineare come il progetto favorisca un passaggio più armonico per i bambini dalla SI alla SE e consenta l'implementazione del nuovo Piano di studio.

Sull'implementazione del progetto nel corso dei due anni e i sui suoi esiti, emerge invece il seguente quadro.

- La maggioranza dei genitori che ha partecipato al sondaggio dichiara di avere apprezzato il progetto e di essere contenta che i figli abbiano potuto prendervi parte. Essi ritengono inoltre, sempre in larga maggioranza, che i propri figli abbiano tratto dei benefici da questo progetto e che i loro bisogni siano stati ascoltati dalla docente.
- Anche i bambini sembrano aver apprezzato la sperimentazione: in generale, la maggior parte degli allievi è felice di avere compagni di età diversa. Sia nelle scelte individuali che nella formazione spontanea di gruppi di lavoro, i bambini non si scelgono sempre per età, ma anche per genere dando luogo a costellazioni eterogenee. Ciò che non viene apprezzato dai bambini è quando vengono disturbati dai compagni che stanno svolgendo un'altra attività. Ciò si verifica soprattutto quando le classi sono separate età, o ancora quando i banchi sono alternati, ma i materiali sono divisi per età.
- Riguardo ai benefici per gli allievi, le docenti titolari traggono invece un bilancio della sperimentazione non univoco, che però sembra dipendere molto dall'atteggiamento dimostrato dalle stesse nei confronti della sperimentazione e dal loro vissuto personale. Occorre osservare, tuttavia, che per molte docenti il buon esito della sperimentazione dipende anche dalle caratteristiche dei bambini. Rispetto alle competenze acquisite dai bambini in una classe di Ciclo rispetto a una monoclasse, le docenti non sembrano essere in grado di valutare l'acquisizione delle competenze disciplinari (perché non hanno metri di paragone); tuttavia, alcune di esse sono d'accordo nell'affermare che la classe di Ciclo favorisca l'apprendimento delle competenze trasversali, in particolare dell'autonomia, della collaborazione e del pensiero riflessivo. Competenze favorite in particolare dalla creazione di un'identità di classe, di un gruppo classe che appare come molto unito.
- Le docenti titolari e di sostegno criticano in modo più o meno trasversale in particolare la tempistica prevista per la sperimentazione, che prevedeva una formazione iniziale arrivata troppo tardi dal loro punto di vista, e quindi, anche perciò difficilmente spendibile in aula sin dal primo anno. Ad essere indicati come punti di fragilità nella progettazione e gestione della sperimentazione sono inoltre la mancanza di informazioni sulla stessa e il poco ascolto percepito da parte dei promotori.

Prospettive

In generale, tutti gli attori coinvolti nel monitoraggio concordano nella centralità della variabile “docente” in questo progetto. La motivazione, la flessibilità, l’atteggiamento della docente nei confronti del progetto sono elementi inderogabili per riuscire ad ottenere i risultati sperati. Le docenti sono consapevoli di questo elemento, così come sono consapevoli che questo progetto richiede alla docente la ricerca di un equilibrio che può essere trovato solo nel tempo, dopo avere conosciuto i bambini e dopo avere calibrato le proprie attività in base ai loro bisogni specifici. È per questo, per esempio, che la decisione di rinviare l’assegnazione delle note al secondo anno è stata vista di buon occhio dalle docenti.

Allo stesso tempo, appare tuttavia importante supportare e assicurare le docenti nel lavoro quotidiano, rispondendo quanto più possibile alle loro richieste – in particolare quelle più operative – evidenziate anche in questo rapporto. Richieste specifiche che parlano di esempi positivi, di formazioni specifiche che tengano conto dei bisogni specifici delle docenti, così come di feedback sul proprio operato e di scambi continui con altre docenti, di informazioni, materiali, esperienze. Richieste che solo in parte riescono a coprire i docenti di sostegno, il cui contributo appare indispensabile.

Il rischio maggiore per una docente che non si sente sufficientemente supportata e ascoltata è di rassegnarsi a una situazione non positiva, che può portare a gestire la propria classe di Ciclo come una biclasse, formando due classi distinte a cui vengono offerti due programmi diversi in base all’età degli allievi.

7 Bibliografia

Benaych, P. (2017). "Différencier la pédagogie". In Bentolila, A. (Ed.) *L'essentiel de la pédagogie*. Parigi: Nathan.

DECS (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS.

DPI (1933). *Rendiconto del Dipartimento di Pubblica Istruzione*. Bellinzona: Consiglio di Stato.

Frankhauser, S., Merkelbach, C. e Merazzi, M. (2011). *Ecole enfantine – 1re et 2e années primaires: pro-jet-pilote de cycle élémentaire. Rapport final*. Berna: SREP.

Frankhauser, S. (2013). "Bassistufe 4 bis 8 - vision francophone du canton de Berne". In: Wannack, E., Bosshart, S., Eichenberger, A. et al. *4- bis 12- Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann.

Grossenbacher, S. e Maradan, O. (2004). *Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans: le point sur l'évolution actuelle*. Berna: CDIP.

Lloyd, L. (1999). "Multi-Age Classes and High Ability Students". *Review of Educational Research*, 69 (2), 187-212.

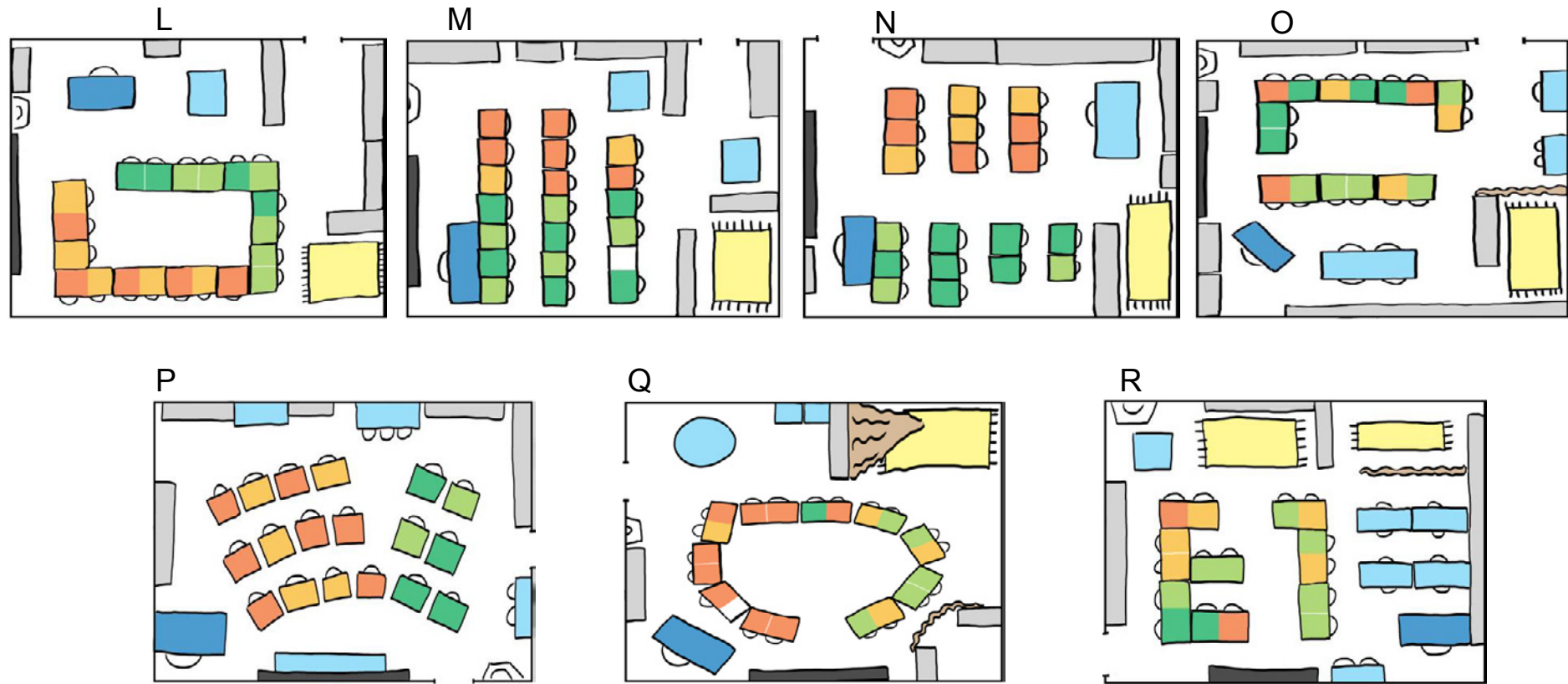
Miotto, G. (2016). Progetto di formazione 2016-17. *La gestione dell'eterogeneità in classi di I. ciclo SE miste per età*. Locarno: Ispettorato VI circondario.

Miotto, G. (2017). *La gestione dell'eterogeneità in classi di I ciclo SE miste per età. Rapporto finale formazione 2016-17 VI circondario*. Locarno: Ispettorato VI circondario.

Allegati

Allegato 1. Disposizione dei banchi nelle classi di primo ciclo secondo l'appartenenza all'anno di scolarizzazione e secondo il genere, a fine anno scolastico del secondo anno di sperimentazione	73
Allegato 2. Materiali consegnati ai bambini per indagare sulle loro scelte individuali	75
Allegato 3. Sociogrammi delle sette classi	77

Allegato 1. Disposizione dei banchi nelle classi di primo ciclo secondo l'appartenenza all'anno di scolarizzazione e secondo il genere, a fine anno scolastico del secondo anno di sperimentazione



- | | | | |
|---|--|--|--|
|  Maschi I anno (M1) |  Maschi II anno (M2) |  Scrivania della docente |  Cartone ondulato o tenda |
|  Femmine I anno (F1) |  Femmine II anno (F2) |  Altri tavoli |  Tappeti e cuscini |

Allegato 2. Materiali consegnati ai bambini per indagare sulle loro scelte individuali

Si tratta di due fogli A4, letti insieme ai bambini mentre li compilavano. Riempire tutti e tre gli spazi con il nome dei compagni non era una condizione. I dati raccolti ci hanno permesso di avere delle indicazioni sulle scelte di compagni a livello affettivo (andare in gita) e a livello funzionale (lavorare insieme).

Nome : _____ Data : _____

ANDARE IN GITA

1. Se si dovesse organizzare una gita, chi sceglieresti tra i tuoi compagni per farlo venire insieme a te?


VORREI CON ME IN GITA:

--	--	--

2. Se si dovesse organizzare una gita, chi **non** sceglieresti tra i tuoi compagni per farlo venire insieme a te?

NON VORREI CON ME IN GITA:

--	--	--



3. Tra i tuoi compagni, chi pensi ti abbia scelto per fare una gita insieme?

MI VOGLIONO IN GITA:

--	--	--

4. Tra i tuoi compagni, chi pensi **non** voglia fare una gita con te?

NON MI VOGLIONO IN GITA:

--	--	--

Nome : _____

Data : _____

LAVORARE INSIEME

5. Se avessi la possibilità di scegliere, chi sceglieresti tra i tuoi compagni come compagno o compagna di lavoro?

VORREI COME COMPAGNI DI LAVORO:

--	--	--

6. Se avessi la possibilità di scegliere, chi **non** sceglieresti tra i tuoi compagni come compagno o compagna di lavoro?

NON VORREI COME COMPAGNI DI LAVORO:

--	--	--



7. Tra i tuoi compagni, chi pensi ti abbia scelto come compagno di lavoro?

MI VOGLIONO COME COMPAGNO DI LAVORO:

--	--	--

8. Tra i tuoi compagni, chi pensi **non** ti voglia come compagno di lavoro?

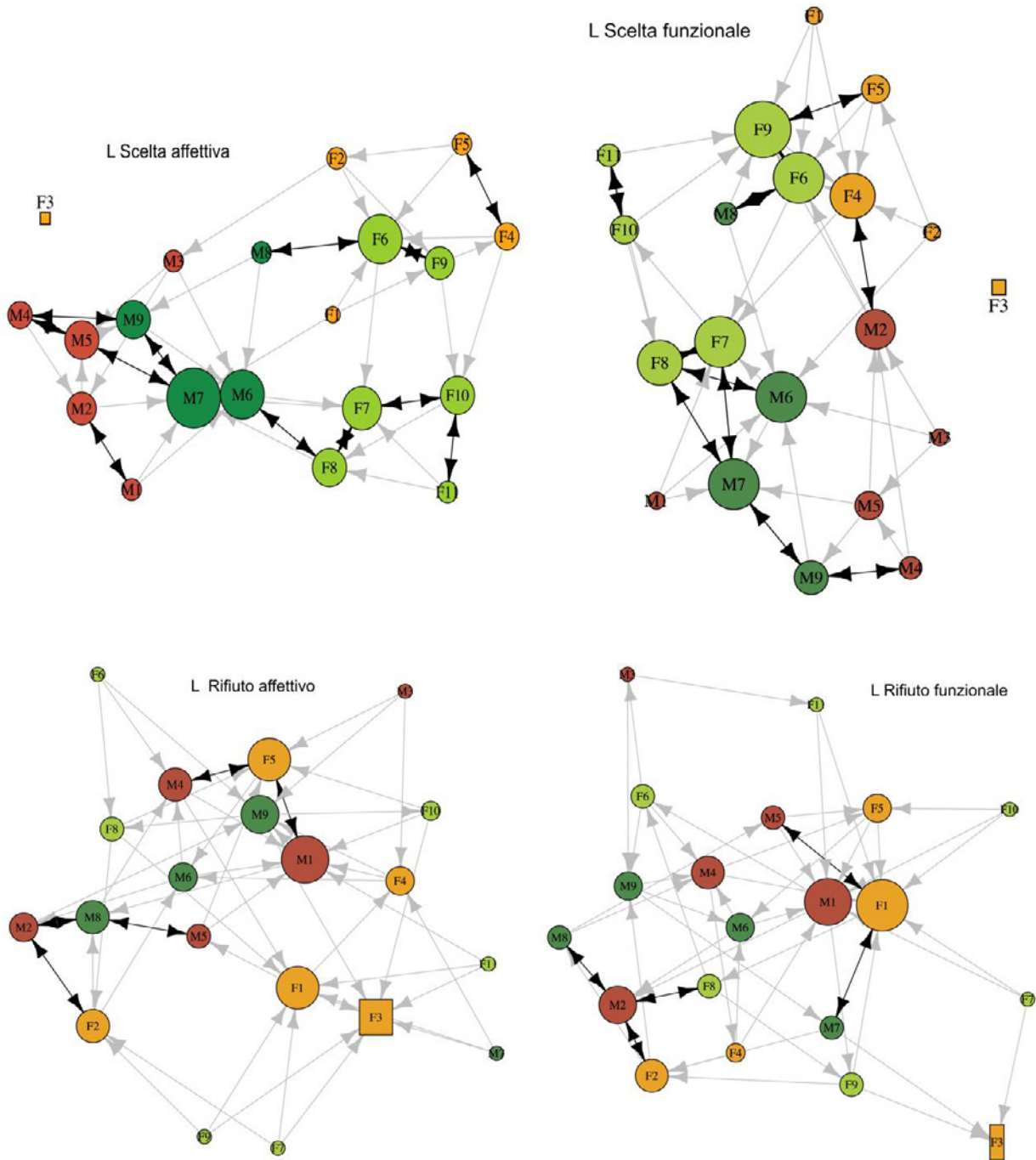
NON MI VOGLIONO COME COMPAGNO DI LAVORO:

--	--	--

Allegato 3. Sociogrammi delle sette classi

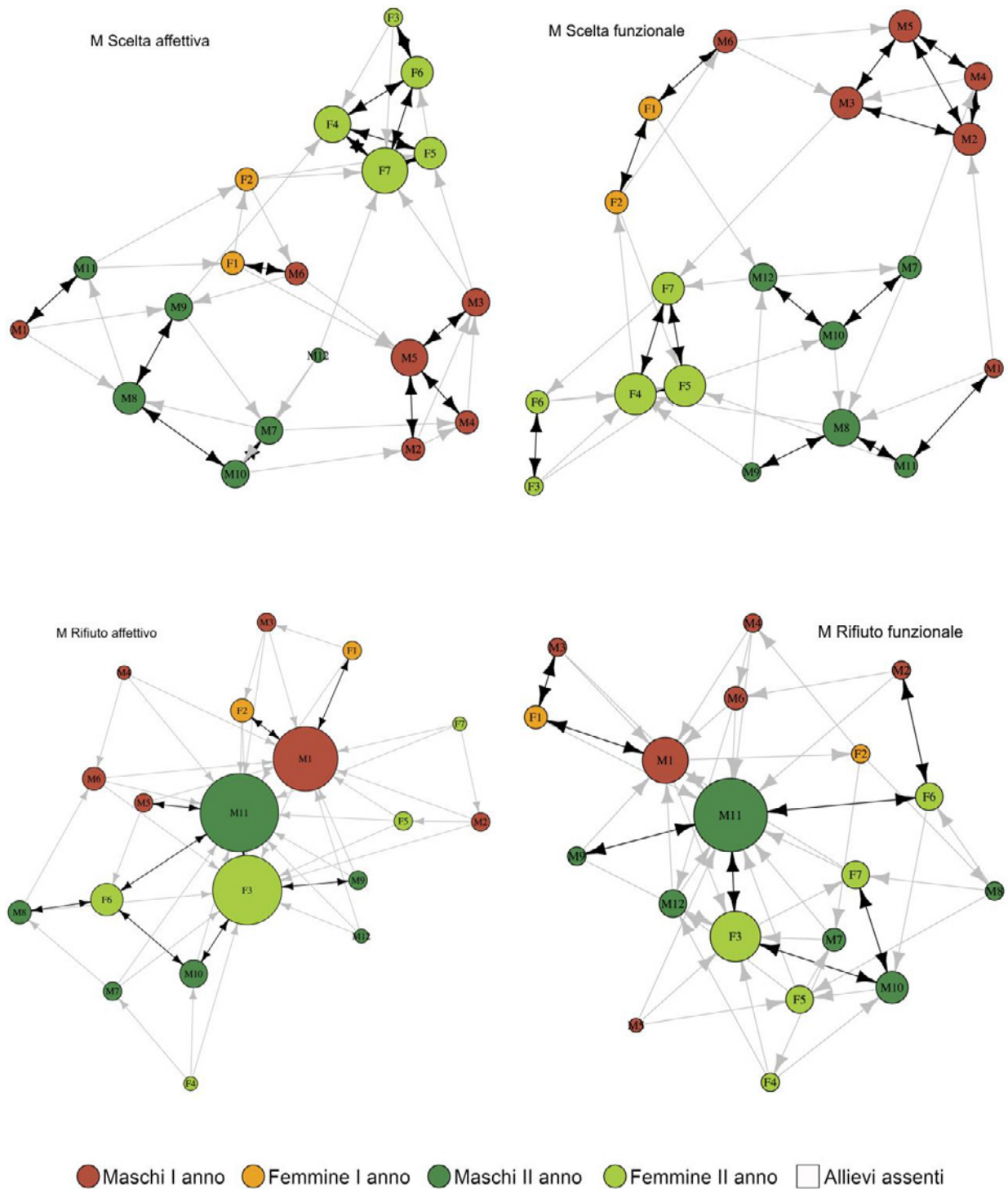
Si veda l'Allegato 2 per le domande poste agli allievi relative alle scelte e rifiuti funzionali e affettivi. Ogni cerchio, o quadrato per gli allievi assenti, corrisponde a un bambino. Le frecce indicano la direzione delle scelte, quando sono nere la scelta è corrisposta. La grandezza della figura che rappresenta un allievo è maggiore quante più scelte ricadono su di lui.

CLASSE L

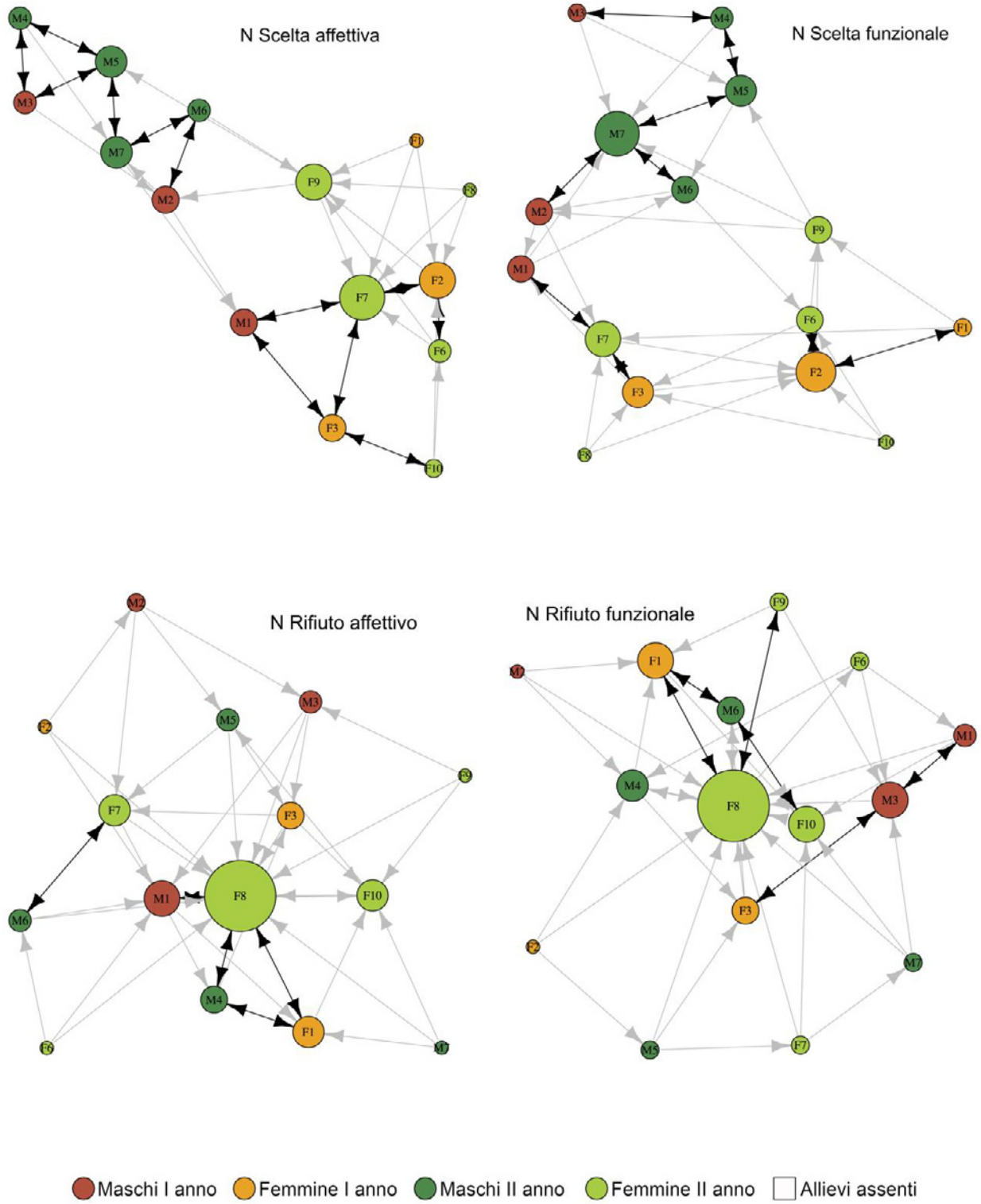


● Maschi I anno ● Femmine I anno ● Maschi II anno ● Femmine II anno □ Allievi assenti

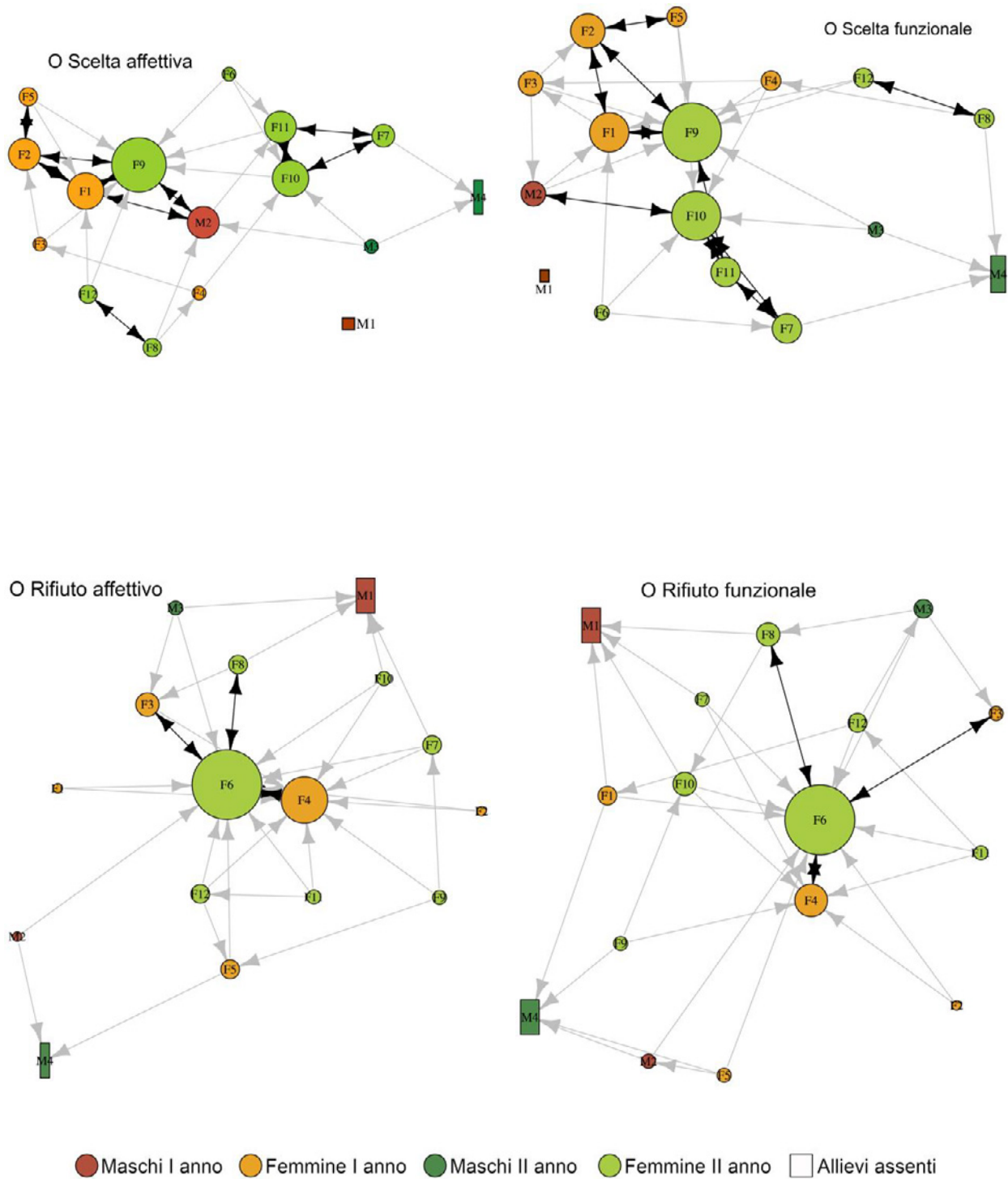
CLASSE M



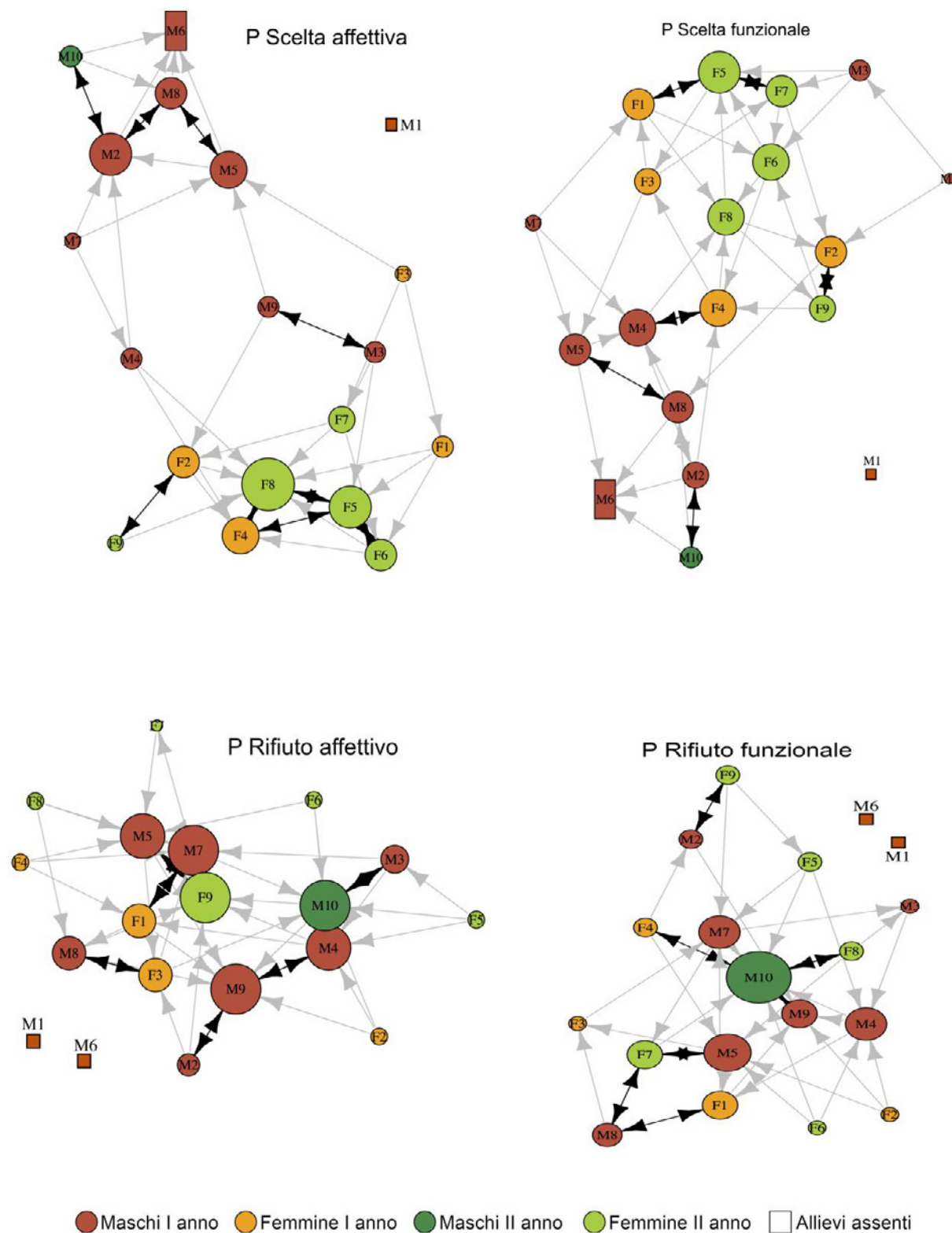
CLASSE N



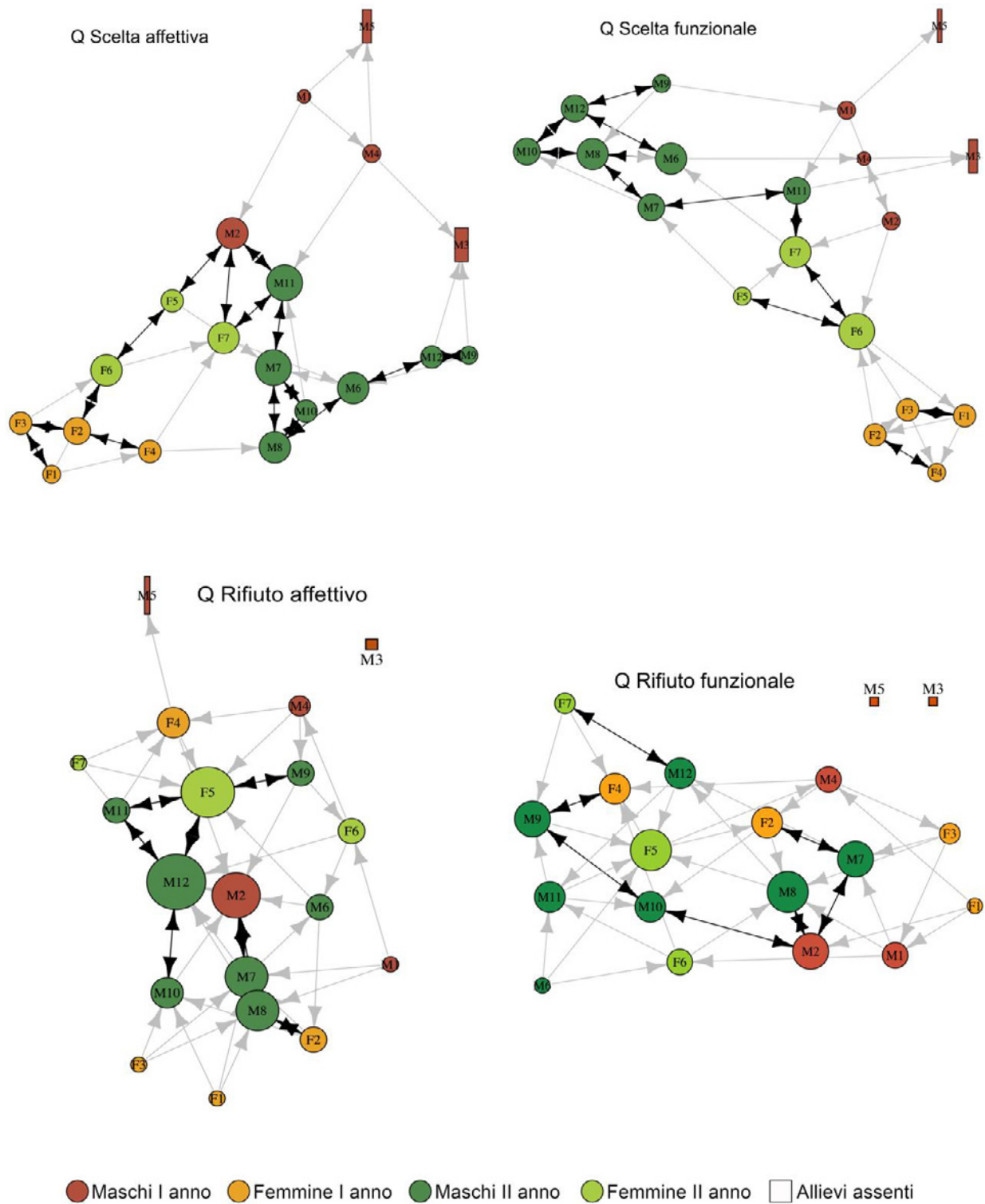
CLASSE O



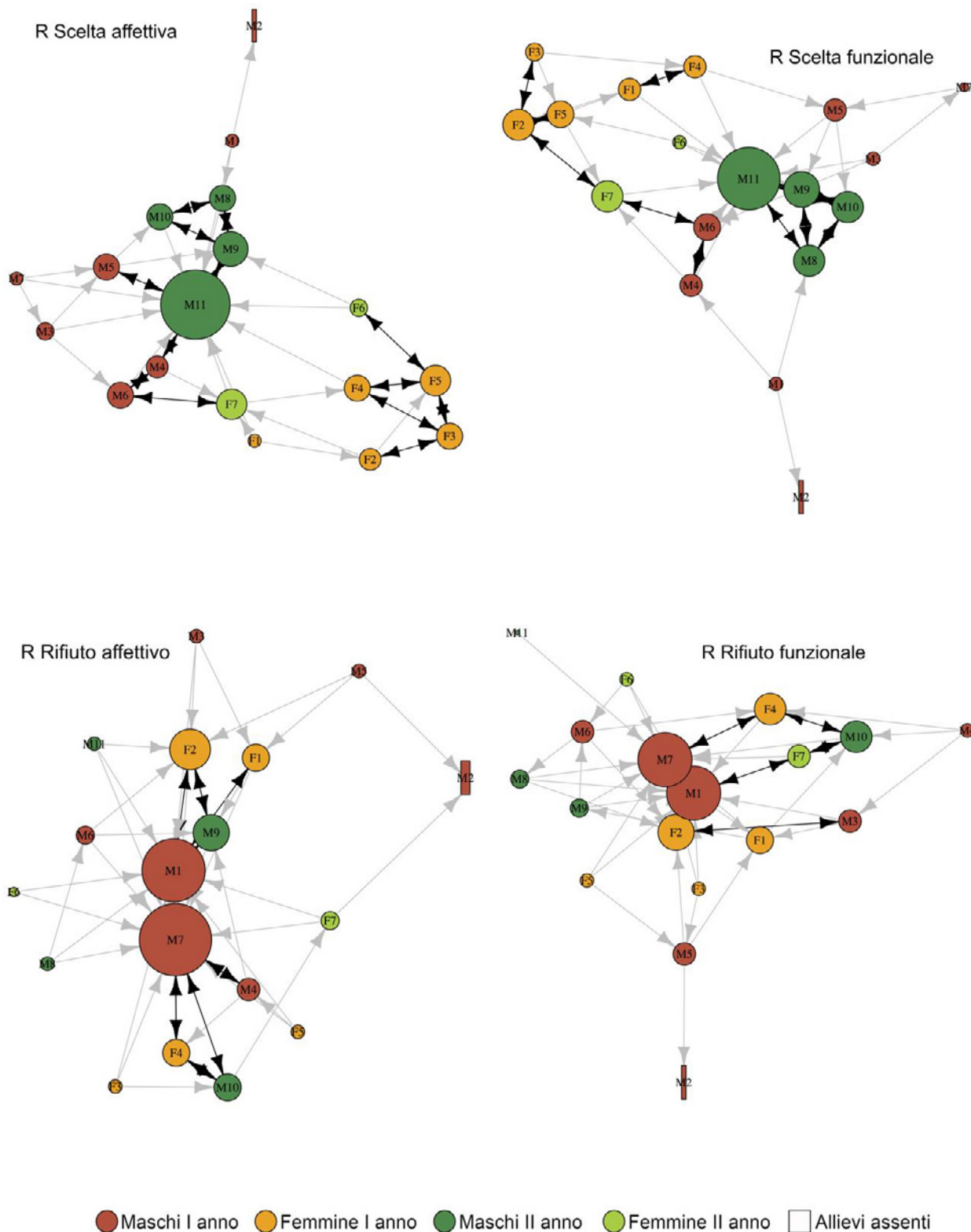
CLASSE P



CLASSE Q



CLASSE R



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e
dello sport

Scuola universitaria professionale della
Svizzera italiana

La gestione dell'eterogeneità nelle classi di
I Ciclo della Scuola elementare.
Monitoraggio della sperimentazione
2016/17 - 2017/18

Quaderno di ricerca n. 33

Scuola universitaria professionale della
Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Centro innovazione e ricerca sui sistemi
educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN 978-88-85585-21-8

