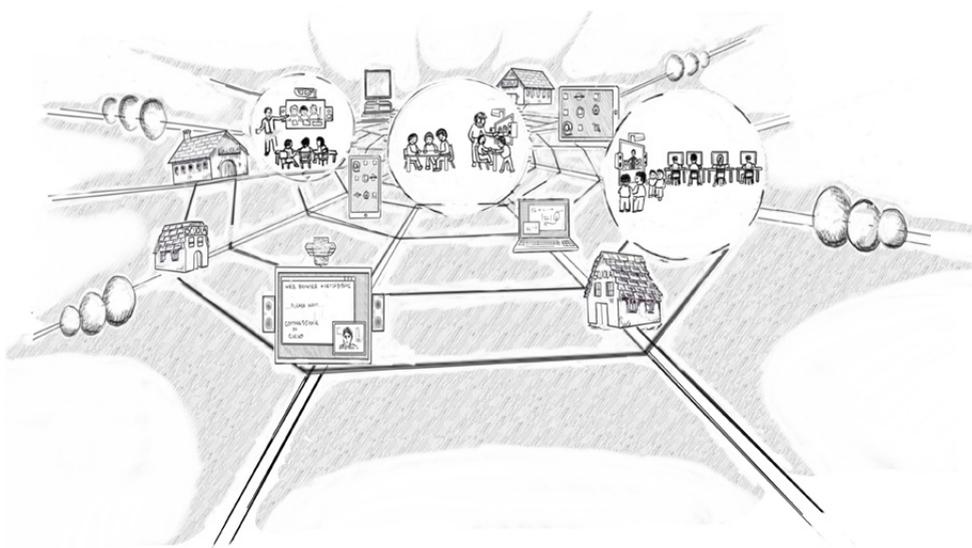


CLASSI IN RETE

Progettare lezioni condivise per la gestione di (pluri)classi aperte e isolate

Giuseppina Rita Jose Mangione e Michelle Pieri - INDIRE

- Storie
- Strumenti
- Studi



Classi in rete (illustrazione)

Realizzato da: *Giuseppina Rita Jose Mangione e Michelle Pieri, INDIRE*

Referente del gruppo di ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole”:
Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE

Coordinamento grafico: *Antonella Sagazio, INDIRE*

Comunicazione: *Fabiana Bertazzi e Michele Squillantini, INDIRE*

Grafica: *Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani e Antonio Fiorino*

Illustrazioni: *Andrea Paoli, INDIRE*

I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE • STRUMENTI

N.2/2019, Copyright 2019 INDIRE - MIUR

ISBN 978-8899456-22-1

ISBNNA 10.978-8899456-22-1

Si ringraziano i colleghi ricercatori del CEFRIO Sophie Nadeau-Tremblay, France Boisjoly e Josée Beaudoin che hanno guidato i ricercatori INDIRE alla comprensione del modello “École éloignée en Réseau” e fornito tutti i materiali grazie ai quali è stato possibile strutturare questo Quaderno.

Stampato e pubblicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole
piccolescuole.indire.it - novembre 2019



Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
“Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento”
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1

La *Biblioteca di Lavoro* è stata un'opera editoriale unica e innovativa voluta e diretta da Mario Lodi, realizzata fra il 1971 e il 1979 da un gruppo di educatori composto da Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia e Francesco Tonucci.

L'idea nasceva come progetto didattico alternativo al libro di testo unico. In un formato studiato attentamente per una indispensabile funzionalità, 80 volumetti fra “Documenti”, “Lecture” e “Guide”, oltre a 68 schede, offrivano idee, spunti e strumenti operativi agli insegnanti, lasciando loro la più ampia libertà di scelta per operare secondo le esigenze della propria classe.

Una vera e propria enciclopedia delle esperienze didattiche più significative compiute in Italia. Un repertorio di consultazione dal quale insegnanti, genitori e ragazzi potevano prendere spunto per attuare, in qualsiasi situazione geografica e sociale, attività alternative alla scuola trasmissiva attraverso una metodologia articolata in strumenti per concreti e organici interventi didattici.

Mario Lodi e i suoi collaboratori volevano aiutare insegnanti e famiglie a conoscere il bambino e il bambino a conoscere se stesso e gli altri.

Tutti vogliamo una scuola migliore, umana e scientificamente corretta, che parta dall'esperienza del bambino per capire il mondo in cui viviamo. La *Biblioteca di Lavoro* aiutava a farlo.

Cosetta Lodi

Presidente della Casa delle Arti e del Gioco

<http://www.casadelleartiedelgioco.it>

A tanti anni di distanza dall'esperienza della *Biblioteca di Lavoro*, è ancora vivo il desiderio di costruire una scuola migliore. Ma ancora oggi, e forse più di allora, è forte la resistenza della scuola trasmissiva, radicata nelle pratiche e nell'immaginario come "scuola normale". INDIRE ha il compito di dare sostegno e visibilità alle ricerche degli insegnanti che cercano di "traghetare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari*, 2017).

Gli strumenti operativi della *Biblioteca di Lavoro* ideata da Lodi, in questo, erano molto efficaci. Con il loro linguaggio semplice e chiaro, la forma essenziale, la credibilità di un lavoro di ricerca profondamente radicato nelle pratiche e nell'esperienza viva dell'insegnamento, hanno contribuito al diffondersi di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica. Più di tanti documenti programmatici, la documentazione e le tecniche didattiche raccolte in questa "enciclopedia" hanno offerto agli insegnanti strumenti per fare il cambiamento, per agire nella pratica in modo coerente ad una visione di innovazione pedagogica.

I *Quaderni delle Piccole Scuole*, suddivisi in "Storie", "Strumenti" e "Studi", rendono omaggio a questa esperienza che rappresenta un esempio per dar valore e seguito alla ricerca e alla sperimentazione educativa condotta nelle scuole.

Si ringraziano gli eredi di Mario Lodi per avere autorizzato l'utilizzo e la rielaborazione del materiale tratto dall'Opera *Biblioteca di Lavoro* e Grandi & Associati che ha collaborato alla pubblicazione di questo volume.

I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole
<http://piccolescuole.indire.it>

Sommario

1. Il problema da cui partire e l'esperienza canadese	7
2. CLASSI IN RETE. Configurazioni e approccio pedagogico	10
2.1 Le sfide per i docenti	13
2.2 Elementi distintivi per articolare esperienze di CLASSI IN RETE	15
<i>Jumelage</i> : individuare la classe e l'insegnante partner	15
La pianificazione pedagogica	16
Progettazione didattica condivisa	19
Individuare le tipologie di attività	21
Tecnologie a supporto di CLASSI IN RETE	24
Schede pianificazione e dispiegamento	28
3. Apprendere l'inglese tramite CLASSI IN RETE. Un caso.	32
4. I pattern di interazione possibili in CLASSE IN RETE	40
5. Organizzare lo spazio didattico per CLASSI IN RETE	43
6. Répertoire e atelier	47
7. Sperimentare CLASSI IN RETE	49

1. Il problema da cui partire e l'esperienza canadese

Il modello di lavoro proposto in questo Quaderno trae origine dallo studio di un'iniziativa governativa del Québec denominata *École éloignée en Réseau* (ÉÉR), finalizzata a salvaguardare le piccole realtà scolastiche remote e ad assicurare un'educazione di qualità anche nei luoghi abitati più isolati e difficili da raggiungere.

Il problema di partenza era l'isolamento percepito sia dai docenti che dagli studenti di queste aree.

“Per i docenti, una delle principali conseguenze di questa realtà è il rischio di isolamento professionale. Il docente si ritrova da solo a dover pianificare e insegnare i contenuti tenendo conto dell'allineamento per tutti i cicli. Per gli studenti le conseguenze più dannose sono determinate da un limitato livello di interazione che può influire negativamente sull'apprendimento e sulla socializzazione: non solo perché si ritrovano ad essere in un numero estremamente ridotto in classe e a volte in tutta la scuola, ma anche perché trattandosi per lo più di istituti comprensivi molti studenti frequentano lo stesso istituto comprensivo sin dalla scuola materna, o perché in casi estremi è possibile ritrovare un solo studente per grado scolastico o per l'intero ciclo.”^[1]

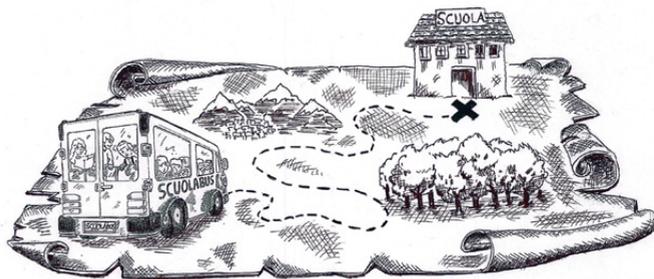
I genitori, inoltre, di fronte alla richiesta di far percorrere ai figli lunghe distanze con lo scuolabus per poi ritrovarsi con un'offerta di servizi all'istruzione molto limitata, decidevano di abbandonare i villaggi nei quali vivevano per trasferirsi nei pressi di scuole in grado di offrire una gamma completa di servizi in termini di risorse umane e materiali.

Note

[1] Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrrière, T., & Turcotte, S. (2006). *L'école éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase II*, CEFRIO, Québec. English summary retrieved from <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/SyntheseEERphase-2anglaisfinal.pdf>

Il Ministero dell'Educazione quebecchese ha incaricato il CEFRIO¹ di individuare una soluzione al problema della chiusura delle scuole nelle zone rurali e isolate sfruttando le opportunità offerte dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

École éloignée en Réseau inizialmente ha permesso ai docenti di progettare e gestire esperienze con colleghi di altre piccole scuole^[2] tramite *Villages branchés*², un progetto di tele-collaborazione che permetteva di superare i confini territoriali e culturali dovuti alla dislocazione geografica e di garantire l'accesso dello studente ad un'educazione di qualità.



Le lunghe distanze

Il modello ÉÉR diviene di interesse per l'INDIRE perché può sostenere gli insegnanti italiani nel progettare e realizzare CLASSI IN RETE, esperienze di didattica d'aula condivisa non solo tra una o più classi, ma anche con individui della collettività locale, della regione, della provincia, dello Stato o addirittura di altri Paesi. Con il progetto Piccole Scuole e prima ancora con la partecipazione al progetto iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms)³, l'INDIRE promuove da tempo, scenari di didattica condivisa caratterizzati dall'uso quotidiano delle TIC tra due o più classi di plessi dello stesso istituto o di istituti scolastici differenti. Il primo intervento dell'INDIRE in tal

Note

senso risale al 2007 quando a Marettimo (la più piccola delle isole siciliane Egadi) per rispondere al bisogno di due studenti che rischiavano di non poter proseguire gli studi sull'isola perché la scuola non aveva la possibilità di creare una classe a causa del numero ristretto di studenti, si sperimentò l'uso delle TIC, connettendo i bambini tramite videoconferenza ad altri studenti situati in scuole del territorio nazionale⁴.

I casi di scuole che in Italia chiudono per assenza di docenti o a causa del ridotto numero di bambini sono sempre più oggetto di attenzione da parte dei media. A questo si aggiunge la difficoltà registrata dai docenti di gestire le "pluriclassi"⁵ e di condividere con i genitori l'idea che si possa fare scuola di qualità anche in queste situazioni.

In questo contesto, CLASSI IN RETE può divenire un modello di lavoro in grado di sostenere l'uso pedagogico della didattica a distanza nella progettazione degli insegnamenti disciplinari, permettendo di sostenere quelle realtà in cui la carenza di personale docente e un mancato completamento dell'orario scolastico non consentono il normale svolgimento delle attività.

Il Quaderno è il frutto di un percorso di studio che i ricercatori INDIRE hanno intrapreso sotto la guida scientifica del CEFRIO nel 2019. Gli strumenti e i casi presentati nelle prossime pagine sono quelli che i docenti quebecchesi, dal 2001 ad oggi, hanno sperimentato, messo a sistema e condiviso in una comunità di pratica⁶, che attualmente conta oltre 600 piccole scuole canadesi.

Le pratiche elaborate e negoziate nel contesto italiano permetteranno la condivisione di repertori e la diffusione del modello, creando inoltre una finestra di dialogo con la rete canadese.

Note

1 Centre francophone d'informatisation des organisations

2 https://www.craaq.qc.ca/documents/files/03_Roberge_Daniel.pdf

3 <http://itec.eun.org>

[2] Lusignan, G. (2009). *Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Vie pédagogique, 152.*

4 L'Istituto Statale della SS. Annunziata (Poggio Imperiale), insieme all'IC "E. Fermi" (Scandicci) entrambi di Firenze, si collegarono con la scuola di Marettimo attraverso videoconferenza e lavagna elettronica condivisa <https://www.youtube.com/watch?v=Br-Ss8BfE-M>

5 Nelle piccole scuole il numero ridotto di studenti fa sì che questi siano raggruppati nelle cosiddette «pluriclassi». Oggi sono quasi 30.000 gli studenti che lavorano in pluriclassi e più di 500.000 quelli iscritti in scuole isolate periferiche.

6 www.eer.qc.ca/reseau

2. CLASSI IN RETE. Configurazioni e approccio pedagogico

Il modello CLASSI IN RETE poggia su un “setting ibrido”, vale a dire su un sistema che combina le interazioni sociali che si succedono nella classe fisica con altre che, invece, avvengono online attraverso specifici supporti tecnologici ed attraversano ruoli, spazi e attività.

CLASSI IN RETE può assumere differenti **configurazioni**:

- insegnanti della **stessa scuola** ma di **plessi differenti** lavorano a un **percorso comune** per fare apprendere agli studenti concetti di diverse materie (es. geografia e scienze) a partire, ad esempio, da domande su temi generali o eventi, legate ad un fenomeno naturale (es. disastro dell’uragano Katrina);
- insegnanti di **differenti plessi e afferenti a diverse scuole** distanti tra loro **si incontrano più volte** per pianificare attività di apprendimento in differenti discipline da realizzarsi su brevi o lunghi periodi, come, ad esempio, attività di lettura quotidiane per lo studio dell’italiano in videoconferenza (tra bambini di I e V primaria); attività di risoluzione di problemi complessi per lo sviluppo del pensiero scientifico (es. analisi dell’impatto di uno tsunami sulle specie animali tra bambini di II e III primaria);
- insegnanti di **differenti scuole della regione** o di regioni distanti tra loro **pianificano un percorso verticale** tra ragazzi degli anni cosiddetti “a scavalco”⁷ (es V primaria e I secondaria di primo grado) in cui gli studenti prendono, ad esempio, visione

Note

dei danni che riguardano il territorio agricolo (es. effetto serra, deforestazione) e dove gli studenti delle scuole secondarie di primo grado assumono il ruolo di *pair aidants* per gli studenti delle scuole primarie^[3].

CLASSI IN RETE è un modello che punta alla **progettazione della pratica didattica condivisa** in linea con i percorsi di studio dei cicli scolastici della scuola primaria e secondaria di primo grado (lingua, matematica, scienza, tecnologia, storia, geografia, educazione alla cittadinanza, arte, etc.). Il modello diviene parte integrante dell’attuazione di differenti forme di curricula nella piccola scuola, consentendo di superare le difficoltà inerenti pluriclasse e isolamento attraverso situazioni arricchite dall’uso delle TIC.



Differenti plessi coinvolti in un percorso comune

È possibile sintetizzare l’approccio pedagogico di CLASSI IN RETE come segue:

1. **La classe come comunità di apprendimento.** Un ambiente che favorisce la collaborazione ed è caratterizzato da una dinamica di classe particolare in quanto promuove il rispetto, il dialogo e l’aiuto reciproco. Gli intenti pedagogici, analogamente agli

Note

[3] Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T., & Turcotte, S. (2006). *L'école éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase II, CEFRIQ, Québec.* English summary retrieved from <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/SyntheseEERphase-2anglaisfinal.pdf>

⁷ Con il termine “scavalco” si intende l’anno che permette il passaggio da un grado all’altro.

intenti di apprendimento degli studenti, sono formulati apertamente e tutti, secondo le loro specifiche attitudini, contribuiscono a raggiungere l'obiettivo di apprendimento desiderato. Le attività di indagine collettiva sono incoraggiate perché aiutano a comprendere e risolvere problematiche che il docente può ricollegare al corso di studi.

2. **Insegnare per problemi.** Lo studio di problematiche autentiche è il cuore dell'approccio pedagogico di CLASSI IN RETE, perché coinvolge gli allievi su problemi reali lasciando al tempo stesso spazio alla loro creatività e consentendo loro di approfondire la comprensione individuale e collettiva dell'argomento.
3. **Promuovere il dialogo tramite le tecnologie.** Coinvolti nello studio di un problema reale e autentico, gli studenti vengono innanzitutto invitati a formulare domande e ad esprimere idee in merito alla propria comprensione del problema e, in seguito, a migliorare tutti insieme le idee apparentemente più promettenti per meglio comprendere, o anche risolvere, il problema. Il dialogo di classe, alimentato dai contributi scritti pubblicati sul forum e dagli scambi verbali in classe o in videoconferenza, progredisce man mano che gli studenti analizzano i vari aspetti di una questione, i risultati di una ricerca e i dati raccolti.

Le pratiche di apprendimento si posizionano lungo un *continuum* che va dall'acquisizione alla partecipazione. Se da un lato l'apprendimento avviene o si misura attraverso il fare proprie le conoscenze esistenti, dall'altro è il prodotto di un processo sociale.

L'acquisizione in un'esperienza di didattica condivisa tra classi si manifesta quando gli insegnanti utilizzano il contenuto pre-organizzato e disponibile in rete (es. collezioni di attività accessibili tramite Repertori online o Guide). L'uso di un ambiente di videoconferenza

Note

per insegnare in due classi distanti ma aperte (es. fare lezione condivisa ed estesa ad entrambe le classi in simultanea) corrisponde proprio alla metafora dell'acquisizione.

La partecipazione è predominante in un approccio investigativo, che richiede agli studenti di due classi, collegate tra loro per una specifica esperienza didattica, di esprimere le proprie idee in modo da consentire alla comunità intera di identificare i problemi e di definire concezioni iniziali (teorie) per poi raccogliere e criticare le informazioni da fonti autorevoli ed elaborare spiegazioni, nuovi problemi e soluzioni. Questo approccio è supportato da strumenti come il Knowledge forum (KF) ambiente che permette la costruzione di discorso scritto su ramificazioni, e la videoconferenza, che favorisce il discorso orale della classe aperta e il confronto ragionato.

Gli insegnanti e gli studenti di CLASSI IN RETE sviluppano gradualmente una "cultura dell'apprendimento"^[4] caratterizzata da collaborazione piuttosto che da competizione.

Le attività didattiche progettate da due o più classi per favorire una routine quotidiana di CLASSI IN RETE tramite lezioni condivise devono essere coerenti e richiamare gli indirizzi previsti dalle *Indicazioni nazionali per il primo e il secondo ciclo di istruzione* in modo che siano anche in linea con quanto previsto a livello di curriculum disciplinare e domini di apprendimento.

2.1 Le sfide per i docenti

Il docente che prende parte a CLASSI IN RETE lo fa non solo perché in servizio in una scuola situata in territorio "remoto" spesso di isola o di montagna, ma anche perché è convinto che la scuola debba assicurare il successo e le stesse opportunità e sfide a tutti gli studenti.

Note

[4]Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 269-292.

Il modello permette ai docenti di aprirsi a nuove esperienze^[5] e di lavorare con colleghi che si trovano in altre piccole scuole del territorio o in territori simili ma lontani geograficamente, mettendo in rete classi e gruppi o livelli di studenti e gli strumenti per pianificare e realizzare i loro progetti pedagogici^[6].

“Le esperienze realizzate con CLASSI IN RETE hanno permesso di amplificare quello che noi facciamo normalmente in classe. L’uso di un frame tecnologico per la collaborazione virtuale non solo ci ha permesso di accrescere il nostro interesse e la nostra motivazione, ma abbiamo visto anche le ricadute sui nostri studenti. Sono in grado di andare più lontano con i loro ragionamenti e di acquisire competenze di collaborazione e cooperazione utili per la loro crescita personale. Non abbiamo cambiato del tutto i nostri programmi, abbiamo solo integrato un nuovo modo di insegnare, costruire, condividere ed apprendere.”

(Julie Turcotte, docente, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay)

Al fine di superare l’isolamento relazionale e intervenire sulla costruzione del discorso parlato tramite il confronto è necessario poter lavorare con studenti di altre classi e di altre scuole collegati in rete^[7]. Inoltre, dal punto di vista sociale, questi insegnanti sostengono che gli studenti di scuole remote quando arrivano alle scuole secondarie di secondo grado si sentono persi. *“Dal momento che le scuole sono collegate, gli studenti si conoscono e si riconoscono attraverso la rete e si sentono meno isolati al loro arrivo alla scuola secondaria.”*^[8] L’importanza della socializzazione dell’alunno nelle piccole scuole può assumere un ruolo significativo nella decisione dei docenti di cogliere le sfide poste da CLASSI IN RETE.

Note

2.2 Elementi distintivi per articolare esperienze di CLASSI IN RETE

JUMELAGE. INDIVIDUARE LA CLASSE E L’INSEGNANTE PARTNER

La scelta della classe partner è il passaggio fondamentale per la costruzione di un’esperienza di CLASSI IN RETE.

“Gli insegnanti beneficiano di un apposito spazio per stabilire collaborazioni con altri insegnanti di scuole del proprio territorio o di altri territori che decidono di prendere parte ad una esperienza di didattica condivisa su base disciplinare.”^[9]

Il *Jumelage* richiama un angolo di lavoro in cui i docenti possono:

- aggiungere un progetto per il quale ricercano un partner, inserendo il titolo dell’esperienza, il livello scolastico a cui si rivolge, i domini disciplinari di riferimento, il numero di bambini a cui può essere indirizzata, il livello (nel caso di pluriclasse), la durata temporale, gli strumenti a parte quelli di base (KF e videoconferenza), i contatti ed eventuali documenti di presentazione;
- prendere visione di tutte le proposte fatte dai pari, in modo da poter visualizzare quelle per loro più interessanti e contattare i docenti proponenti per poter entrare a far parte del gruppo di lavoro e iniziare a definire il team che realizzerà il percorso educativo insieme.

Note

[5] Laferrière, T., & Allaire, S. (2010). Développement professionnel d’enseignantes et d’enseignants: les passeurs de frontière qui façonnent l’École éloignée en réseau. *Éducation & Formation*, 293, 1-20.

[6] [7] [8] Lusignan, G. (2009). Expériences de soutien à l’accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. *Vie pédagogique*, 152.

[9] Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T., & Turcotte, S. (2006). L’École éloignée en réseau. *Rapport de recherche, phase II, CEFRIQ, Québec. English summary retrieved from <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/SyntheseEERphase-2anglaisfinal.pdf>*



Jumelage tramite facilitatore locale

Un *consigliere pedagogico* o “facilitatore locale”, che conosce bene il valore educativo e le pratiche didattiche di un territorio/scuola e spesso è anche specializzato in alcuni metodi di didattica attiva e innovativa, può proporre un partenariato tra due o più insegnanti di differenti classi e plessi. Il “facilitatore locale” può divenire una figura determinante per la stipula dei partenariati di piccole scuole.

Il gemellaggio corrisponde ad un vero e proprio **partenariato tra classi e plessi diversi** che si impegnano nel progettare un percorso che sarà uguale per entrambi e che li vedrà coinvolti nelle stesse attività e nella gestione delle classi come se fossero una sola adattando calendari, spazi e ruoli che classicamente vengono attribuiti al docente e gestendo parallelamente le attività che caratterizzeranno la loro pianificazione pedagogica.

Note

LA PIANIFICAZIONE PEDAGOGICA

La pianificazione di un percorso basato su esperienze di didattica condivisa tra classi e plessi presuppone che gli insegnanti partner pongano attenzione ai seguenti elementi:

- costruire insieme una progettazione didattica su base disciplinare;
- stabilire un calendario condiviso dell'attività di apprendimento;
- determinare le fasce orarie per le sessioni di videoconferenza e per le attività da svolgere in una classe-laboratorio. Se gli studenti usano il *Knowledge Forum* è auspicabile che sia per un periodo di almeno un'ora quando il lavoro viene fatto in laboratorio;
- consentire alcune fasce orarie supplementari per permettere a tutti gli studenti di completare le attività proposte e avviate in classe. Quando il lavoro è realizzato in una classe con pochi computer, andrebbe sostenuta una progettazione di lezione condivisa detta “*Atelier Multitasking*”. Ad esempio se vengono utilizzati anche un *knowledge forum* e la videoconferenza, questi vanno pensati in modo che gli studenti vi possano prendere parte a turno, individualmente o in piccoli gruppi. È preferibile specificare il più possibile il compito di ciascuno degli insegnanti partner durante lo svolgimento dell'attività di apprendimento tra gruppi collegati a distanza;
- identificare gli obiettivi di apprendimento che gli studenti devono raggiungere durante ciascuna fase del processo e pensare le attività in modo da sostenerne il raggiungimento;
- pianificare i momenti che permettono di tenere traccia e ottenere un feedback sul lavoro svolto dagli studenti.

“La pianificazione è una delle componenti principali di CLASSI IN RETE. Per avere successo, è necessario che gli insegnanti trovino il

Note

tempo di incontrarsi ogni settimana e dimostrino disciplina e rigore pur essendo flessibili nella loro pedagogia. Ogni insegnante coinvolto beneficia quindi di mezza giornata ogni quindici giorni da dedicare alla pianificazione. Questo modus operandi ci consente di respirare un po' e di guardare con attenzione al nostro compito."

(Steve Dumont, docente, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs)

CLASSI IN RETE richiede il supporto di commissioni scolastiche e direzioni didattiche territoriali in grado di garantire la permanenza di alcuni requisiti di base che permettano una corretta progettazione e l'articolazione di tempi e attività secondo l'idea di gestione aperta e leadership distribuita.

"Occorre individuare momenti di "silenzio scolastico", di "programmazione didattica" e di "azione didattica" compatibili tra i docenti partner al fine di facilitare la pianificazione delle attività, l'accompagnamento di un consulente pedagogico nei momenti di lavoro in rete, la progettazione del materiale e il monitoraggio delle attività fatte in classe e in rete. Occorre inoltre avere una visione comune rispetto alla gestione aperta e alla leadership condivisa tra docenti di plessi distanti."

(Sonia Quirion, docente, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin)

"È importante assicurarsi che gli orari degli insegnanti partner consentano loro di poter usufruire di un "tempo di progettazione" che permetta loro di incontrarsi in videoconferenza settimanalmente. Questi incontri possono essere utilizzati per la pianificazione delle attività o lo scambio di pareri riguardo alla realizzazione della lezione condivisa."

(Philippe Van Chesteing, Danièle Besner, Manon Bruneau, docenti, Commission scolaire des Laurentides)

Alcune condizioni di lavoro possono richiedere la pianificazione collaborativa tra docenti:

- programmare una giornata pedagogica all'inizio dell'anno

Note

scolastico dedicata alle progettazioni di didattica condivisa annuale e all'individuazione del consigliere pedagogico che accompagnerà le classi partner;

- definire, in concomitanza della giornata pedagogica, un incontro tra i docenti della scuola o plesso che sperimenteranno CLASSI IN RETE, per sostenere la loro adesione a proposte di altre scuole o costruire la propria e renderla pubblica;
- definire un momento di "esonero sperimentale" che permetta ai docenti, una volta ogni 15 giorni, senza carico didattico, di pianificare le attività o apportare modifiche alle progettazioni di didattica condivisa, costruita insieme alle classi o scuole partner da proporre agli studenti;
- coordinare sessioni di formazione per gli insegnanti a livello tecnico e pedagogico sul modello CLASSI IN RETE;
- individuare incontri di *follow-up* ogni 2 mesi tra gli insegnanti che prendono parte all'esperienza di didattica condivisa, i gruppi di ricerca e le direzioni scolastiche;
- programmare riunioni brevi (da 10 a 15 minuti) e sistematiche (quotidiane) tra insegnanti partner per coordinare la pianificazione quotidiana di CLASSI IN RETE. Questi incontri si svolgono tramite videoconferenza, pochi minuti prima dell'inizio della giornata didattica con gli studenti.

PROGETTAZIONE DIDATTICA CONDIVISA

Quando gli insegnanti pianificano una situazione di apprendimento, si accordano sul ruolo che ciascuno dovrà assumere nel corso della situazione didattica con riferimento a tre grandi fasi del processo di apprendimento.

Si fornisce di seguito un esempio di articolazione dei ruoli dei docenti nelle varie fasi che caratterizzano la didattica condivisa.

Note

FASE 1 • PREPARAZIONE

INSEGNANTE A

- Anima il suo gruppo classe per presentare l'argomento
- Sviluppa una mappa dell'esplorazione con gli studenti
- Forma delle squadre di due studenti che lavorano su un tema
- Stabilisce gli orari per l'uso del computer in classe e l'orario di laboratorio per il forum



INSEGNANTE B

- Anima il suo gruppo classe per presentare l'argomento
- Sviluppa e discute una mappa dell'esplorazione con gli studenti
- Forma delle squadre di due studenti che lavorano su di un tema
- Stabilisce gli orari per l'uso del computer in classe e l'orario di laboratorio per il forum



FASE 2 • REALIZZAZIONE

INSEGNANTE A

- Propone la domanda iniziale sul forum in modo che sia accessibile agli studenti di entrambe le classi e propone le parole chiave su cui iniziare a lavorare
- Supervisiona il lavoro degli studenti della sua classe
- Aggiorna lo stato di avanzamento di attività con gli studenti e anima una discussione con gli studenti di due classi in videoconferenza su aspetti del problema che potrebbero essere trattati nel loro testo



INSEGNANTE B

- Anima il suo gruppo classe per presentare l'argomento
- Sviluppa e discute una mappa dell'esplorazione con gli studenti
- Forma delle squadre di due studenti che lavorano su di un tema
- Stabilisce gli orari per l'uso del computer in classe e l'orario di laboratorio per il forum



FASE 3 • OGGETTIVAZIONE E INTEGRAZIONE

INSEGNANTE A

- Prepara un documento di lavoro per aiutare studenti a oggettivare il loro apprendimento
- Presenta il documento in videoconferenza agli studenti in entrambe le classi



INSEGNANTE B

- Conduce una discussione in videoconferenza con studenti di entrambe le classi con lo scopo di aiutarli a formulare situazioni in cui possono utilizzare la conoscenza acquisita integrandola nella vita reale



Una pianificazione annuale delle attività da realizzare in condivisione con il docente partner consente una migliore gestione del tempo e la costruzione di alcune *routine* che rendono la classe estesa una componente trasparente agli studenti di classi distanti.

INDIVIDUARE LE TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ

A seconda della fase o della natura dell'esperienza didattica condivisa prevista dai docenti partner, l'attività può essere svolta individualmente, in team (intra o interclasse) o in plenaria (intra o interclasse).

Si propone un esempio di come gli studenti lavorano in classi distanti e aperte.

“La didattica condivisa tra classi inizia con una sessione plenaria in cui, utilizzando la videoconferenza, gli insegnanti presentano il percorso a entrambe le classi. Annunciano che ogni classe lavorerà sullo stesso tema, ma sceglierà un punto di vista differente da cui studiarlo. Ogni classe lavorerà nello spazio virtuale del Knowledge Forum avendo cura di contribuire ciascuna alla prospettiva dell'altra. Ogni classe discuterà

Note

Note

[10] (CEFRIQ 2016)

L'enseignement de l'anglais dans des classes multiâges de petites écoles en réseau.

Disponibile: <https://cefrio.qc.ca/media/1532/eer-etudes-de-cas-enseignement-anglais.pdf>

per individuare da quale prospettiva studiare il tema. Segue un periodo di ricerca individuale, poi la redazione in gruppi di due sul Knowledge Forum. Ogni classe esamina quindi i progressi compiuti dall'altro gruppo in modo da costruire i raccordi con la prospettiva tramite cui si è deciso di studiare il tema per poi fare una presentazione alla classe. Le classi si incontrano online, condividono i lavori e le prospettive e si scambiano alcuni feedback per migliorare il processo di indagine e di costruzione di idee. L'altra classe si presta allo stesso esercizio. Ognuno prosegue il lavoro in squadre di due sul Knowledge Forum alla luce di queste osservazioni. Una volta completato, ciascun team si prepara a comunicare una parte dei risultati del processo di gruppo all'altra classe. La presentazione avviene in videoconferenza alla fine del progetto.^{9[10]}

Le forme di lavoro possono essere molte. Di seguito vengono sintetizzate le differenti tipologie di attività rispetto ad obiettivi e modi di lavorare degli studenti.

“STUDENTE - ESPERTO”



Sono “studenti insegnanti” designati ad aiutare i docenti a risolvere i problemi di videoconferenza e a mantenere una documentazione scritta dei problemi al fine di alimentare una “banca” di soluzioni.

PAIRS AIDANTS O MINI PROF



Gli studenti fanno da aiutanti tra pari. Gli studenti più grandi assumono il ruolo di “mini-prof” con i più piccoli favorendo il passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria.

GUEST SPEAKER



Quando si lavora in team remoti, oltre all'insegnante è possibile prevedere la presenza di un consulente educativo o di un direttore di attività in grado di sostenere dialogo e interazione.

CO-INSEGNAMENTO DELOCALIZZATO



Gli insegnanti riuniscono le loro classi, mettono in comune la competenza e condividono compiti e interventi secondo una pianificazione stabilita.

MENTORAT



Una risorsa esterna della scuola o del consiglio scolastico, mette la sua esperienza a disposizione di *stakeholder* e studenti.

LEZIONE IN CLASSE ALLARGATA



Una classe accoglie studenti più grandi di una classe di un'altra scuola che in videoconferenza seguono una lezione più adatta al loro livello mentre il loro insegnante lavora con gli altri studenti in classe.

CLASSE DOMICILIARE



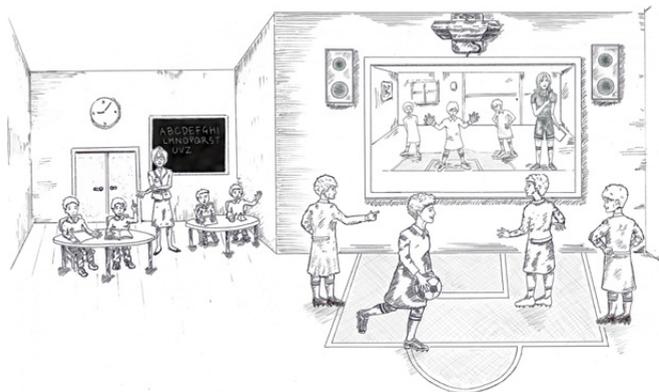
Uno studente che non può essere fisicamente presente nella sua classe e partecipa a tutte le attività da casa, attraverso la videoconferenza.

LAVORO IN EQUIPE DELOCALIZZATE



Gli studenti di diverse classi o scuole formano una squadra in rete, per lo svolgimento di un'attività (es. sviluppare un esperimento scientifico) o la realizzazione di un progetto (es. programmazione a distanza della costruzione di una macchina).

Note



Forme di lavoro delle équipe

Quando gli studenti lavorano in *équipe delocalizzate* è possibile richiamare tre tipologie di attività di apprendimento che sostengono i processi di ripetizione, investigazione e immaginazione.



RIPETIZIONE

Gli studenti svolgono attività di ripetizione per acquisire conoscenza dichiarativa e fattuale. L'interazione tra i partner è basata su un processo di domande e risposte.



INVESTIGAZIONE

Le attività investigative portano gli studenti a livelli più alti di ragionamento e fanno riferimento alle conoscenze procedurali e condizionali.

Le attività investigative possono approfondire un problema e trovare soluzioni.

Note



IMMAGINAZIONE

Le attività fantasiose ispirano la creatività. La realizzazione di una scultura, un burattino o la produzione di un testo letterario o di un fumetto in squadra sono buoni esempi.

TECNOLOGIE A SUPPORTO DI CLASSI IN RETE

L'esempio delle *équipe delocalizzate* richiama l'uso di due ambienti fondamentali: la *videoconferenza* e il Knowledge Forum. Il primo sostiene i processi alla base delle *équipe delocalizzate* il secondo supporta il "questionnement" (problematizzazione basata su discussioni e interrogazioni) alla base di alcuni processi delle *équipe*.

Il cosiddetto "questionnement" è un elemento fondamentale in una classe che co-sviluppa la conoscenza in *équipe* a distanza. Anziché trasmettere fin dall'inizio una serie di istruzioni, procedure e contenuti ben congegnati, l'insegnante che si trova a lavorare con le *équipe* a distanza cerca in primis di utilizzare le capacità investigative degli alunni.

"[...] le pratiche pedagogiche degli insegnanti innovatori conferiscono un posto centrale alla "domanda": la domanda posta allo studente, la domanda posta dallo studente, il mettere in discussione. Il posto che dai alla domanda e alle domande nel tuo insegnamento dice tutto su come percepisci lo studente: un fuoco da alimentare o una brocca da riempire."^[11]

Il Knowledge Forum è un ambiente di cooperazione in cui è possibile portare avanti un'attività di indagine basata sulla discussione strutturata.

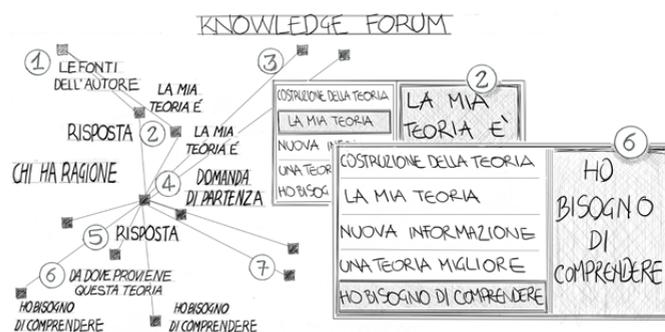
Tre idee principali sono alla base di questo ambiente:

Note

[11] Hamel, C., Allaire, S., & Turcotte, S. (2012). Just-in-Time Online Professional Development Activities for an Innovation in Small Rural Schools. Canadian Journal of Learning and Technology, 38(3), n3.

- la conoscenza è un oggetto sociale e socialmente distribuito;
- il gruppo è una comunità che costruisce conoscenza (Knowledge Building Community);
- i partecipanti sono «Knowledge Builders», membri attivi di un processo di indagine.

Lo spazio permette di costruire un percorso di discussione tramite l'inserimento di note principali e risposte a queste (detta anche “*Build on*”) che generano un raggruppamento di note collegate. I ragazzi possono avvalersi di *scaffold* volti a sostenere un particolare processo di discussione su un problema su cui stanno indagando. Ne esistono di diversi tipi, ad esempio: “**I need to understand**” si usa di solito per segnalare un problema che si vuole approfondire; “**My theory**” è utilizzato di norma per indicare che sono state elaborate delle idee; “**New Information**” segnala informazioni utili rispetto al problema in discussione. Questi *scaffold* possono essere facilmente personalizzati.



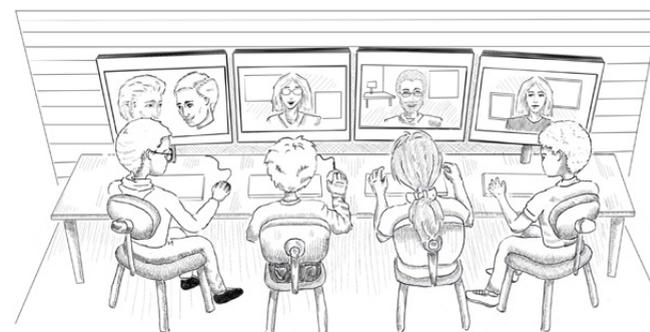
Knowledge Forum

Accanto al *Knowledge Forum* di base viene utilizzato un ambiente di *videoconferencing*, che permette meeting e presentazioni live attraverso internet in cui è possibile vedersi ed ascoltare un interlocutore remoto e

Note

allo stesso tempo interagire attraverso la condivisione di numerosi tools (lavagna, documenti, chat...). Questo ambiente è in grado di gestire:

- **eventi** - il sistema permette di schedare e programmare un evento inviando gli inviti tramite e-mail;
- **gruppi di discussione** - è possibile discutere e conversare con gli altri partecipanti, anche organizzando piccoli gruppi semplicemente disponendosi diversamente intorno al tavolo;
- **documenti** - permette alle classi la condivisione del desktop, di applicazioni o di documenti dai propri computer, in modo da permetterne l'uso simultaneo ed in real-time;
- **moderazione di eventi** - è possibile moderare le conversazioni e regolare il livello della moderazione delle sessioni.



Spazi di videoconferenza

Note

Schede pianificazione e dispiegamento

I docenti pianificano un percorso di CLASSI IN RETE con una programmazione di didattica sul tema della società democratica. I docenti definiscono la scheda del percorso.

Ciclo di insegnamento e classi

Primaria e secondaria di primo grado. Classi IV, V o Classe I e II

Titolo della attività

L'organizzazione politica della società quebecchese nel 1980

Descrizione della attività

Agli studenti viene chiesto di individuare la differenza tra due sistemi sociali. Per fare ciò, usano un file contenente informazioni, rispondono alla domanda di partenza nel forum elettronico e scambiano idee con i loro partner.

Dominio formativo generale

Educazione civica/cittadinanza

Dominio di apprendimento

Geografia, storia e educazione alla cittadinanza

Aprirsi alla diversità delle società e dei loro territori

Componenti: società del Québec e società non democratica intorno al 1980.

Etica e cultura religiosa

Componenti: esigenze del vivere in società

Note

Saperi essenziali

Differenze tra società democratica e società non democratica

Intenzioni pedagogiche

Fare scoprire agli studenti il senso della parola "democrazia" e innescare paragoni con forme societarie non democratiche

Tempo richiesto

5 ore divise in 2 o 3 settimane

Domanda di partenza o problema da risolvere

Sei in grado di spiegarmi cosa significa società democratica? Fornisci esempi e contro esempi.

Note

DALLA PIANIFICAZIONE AL DISPIEGAMENTO

Ipotesi di dispiegamento usando Knowledge Forum e videoconferenza in 10 step.

FASI/AMBIENTI	PREPARAZIONE	REALIZZAZIONE	INTEGRAZIONE
IN CLASSE 	(1) <ul style="list-style-type: none"> Presentazione della domanda iniziale da parte dell'insegnante. Animazione del gruppo per trovare esempi e contro-esempi. Costruzione di una mappa di esplorazione. 	(4) <ul style="list-style-type: none"> Formare diadi/équipe. Distribuire materiale didattico sulla forma politica del Québec intorno al 1980. Esplicitare il compito: nel 1980 il Québec poteva essere definito come "società democratica"? (6) <ul style="list-style-type: none"> Dimostrare la comprensione dell'organizzazione politica del Québec nel 1980. (8) <ul style="list-style-type: none"> In équipe gli studenti sono chiamati a rintracciare le caratteristiche dell'organizzazione politica della società del Québec intorno al 1980. 	(10) <ul style="list-style-type: none"> Oggettivare la conoscenza acquisita tramite questionnement. Promuovere la capacità di effettuare connessioni tra caratteristiche della società e sviluppo del territorio. Riflettere su come reinvestire la conoscenza acquisita.

Note

KNOWLEDGE FORUM

(2)

- Risposta individuale alla domanda: "Puoi definire cosa è una società democratica?" Esempio e controesempio.

(7)

- Risposte alla domande
 - quali erano le popolazioni immigrate in quel periodo in Québec?
 - per queste popolazioni il Québec può definirsi società democratica?

VIDEO CONFERENZA

(3)

- Un insegnante anima una sessione di videoconferenza per convincere gli studenti a scoprire quali sono le caratteristiche proprie della democrazia.
- Gli studenti sono ricondotti a formulare esempi di uguaglianza, libertà e rappresentatività.

(5)

- Organizzati in diade, gli studenti delle due classi si incontrano per confrontarsi sulle risposte fornite.
- Interpretano, prendono una posizione e la giustificano.

(9)

- Entrambi gli insegnanti restituiscono le risposte ottenute al gruppo classe

Note

3. Apprendere l'inglese tramite CLASSI IN RETE. Un caso.

[12] Laferrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J., & Gaudreault-Perron, J. (2011). L'École éloignée en réseau, un modèle. *Rapport-synthèse*, octobre 2011.

[13] Allaire, S., Hamel, C., Gaudreault-Perron, J., & Laferrière, T. (2012). L'apprentissage collaboratif en réseau au profit de l'intervention en classe multiâge. *Revue pour la recherche en éducation*, 2, 1-16.

[14] Couture, C., Monney, N., Thériault, P., Allaire, S., & Doucet, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 108-136.

[15] (CEFRIO 2016) L'enseignement de l'anglais dans des classes multiâges de petites écoles en réseau. Disponible: <https://cefrio.qc.ca/media/1532/ceer-etudes-de-cas-enseignement-anglais.pdf>

[16] Hamel, C., Allaire, S., & Turcotte, S. (2012). Activités de perfectionnement professionnel «juste-à-temps» pour l'innovation dans les petites écoles rurales. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(3), 1-20.

In Québec l'apprendimento delle lingue in pluriclasse è stato una scommessa vinta grazie al modello CLASSI IN RETE. La pluriclasse è molto comune in Québec così come in Italia e sono diffuse classi a due livelli, a tre livelli e, più raramente, a quattro livelli^[12]. Di solito, gli studenti sono raggruppati in base ai cicli ma può succedere che studenti di cicli diversi siano raggruppati insieme (es. le ultime classi della scuola primaria con le prime classi della scuola secondaria).

Le modalità e le sfide dell'insegnamento in pluriclasse sono state documentate negli ultimi anni mostrando come il lavoro sia molto più impegnativo per gli insegnanti^[13] per via di un continuo adattamento pedagogico in grado di soddisfare le esigenze degli studenti. Sembra che lo sviluppo professionale si poggia sulla disponibilità dei docenti a discutere delle loro pratiche con i colleghi che vivono la stessa realtà, creando spazi per la collaborazione e avviando lavori di pianificazione didattica collaborativa^[14].

Il caso qui riportato^[15] si concentra sulle pratiche degli insegnanti di lingua inglese in pluriclasse con un'attenzione particolare all'uso delle tecnologie per l'apprendimento della seconda lingua nelle scuole rurali. Questo caso di studio intende illustrare i possibili adattamenti e sostenere le riflessioni associate all'implementazione del modello CLASSI IN RETE in piccole scuole^[16].

I dispositivi di collaborazione utilizzati sono quelli previsti da CLASSI IN RETE: un sistema di videoconferenza (nel caso specifico del Québec lo strumento utilizzato era VIA) e un forum elettronico (Knowledge Forum). Entrambi gli strumenti sono stati resi disponibili

Note

nelle scuole partecipanti e gli insegnanti di lingua inglese sono stati formati nel loro uso con un supporto quotidiano della sala TACT sia per la pianificazione delle attività sia per risolvere alcuni quesiti tecnici.

Le classi coinvolte hanno utilizzato principalmente l'ambiente di videoconferenza, al fine di sviluppare l'abilità di interagire oralmente. Gli insegnanti hanno utilizzato la videoconferenza anche per la pianificazione didattica per un totale di tre giorni di lavoro. La collaborazione con la sala TACT ha permesso loro di appropriarsi degli strumenti e di immaginare le attività di apprendimento con gli studenti.

Le attività veicolate in videoconferenza sono state così codificate:

- attività che richiedono un impegno nella "presentazione" (agli allievi è richiesto di presentarsi o di presentare o prodotto);
- attività che richiedono un impegno nella "investigazione" (agli allievi è richiesto di interrogarsi su problemi reali);
- attività che richiedono un impegno di "immaginazione" (agli allievi è richiesto di creare qualcosa);
- attività che richiedono un impegno di "ripetizione" (agli allievi è richiesto di memorizzare vocaboli o di leggere un testo in inglese).

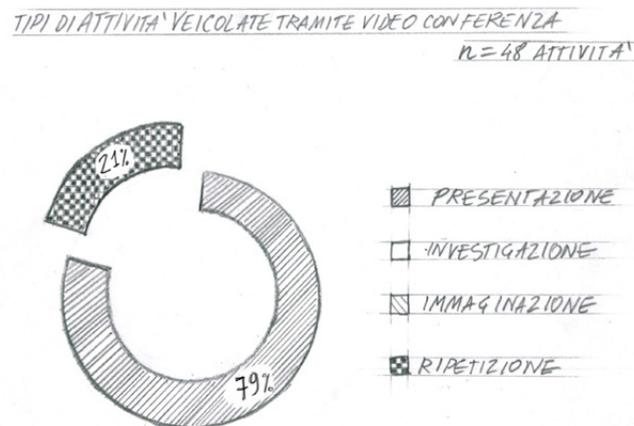
La codifica rispetto al tipo di attività deriva dai rapporti di ricerca sul metodo originale ÈÈR^[17] ma è stata aggiunta la categoria "presentazione" essendo una attività prevalente nelle sessioni di didattica a distanza in lingua. Durante l'esperienza le attività suddette si sono articolate come segue.

Buona parte delle attività (79%) richiedono la "presentazione", da parte degli studenti, in gruppi tra le due classi. Gli studenti hanno presentato sé stessi, il territorio e alcune tematiche specifiche riguardanti la

Note

[17] Laferrière, T., Hamel, C., Allaire, S., Turcotte, S., Breuleux, A., Beaudoin, J., & Gaudreault-Perron, J. (2011). L'École éloignée en réseau, un modèle. *Rapport-synthèse*, octobre 2011.

loro scuola. Le attività di ripetizione (21%) hanno richiesto agli studenti di esercitarsi sulla memorizzazione di vocaboli o di mettere in atto alcune pratiche in grado di sostenere la memorizzazione. Non vi sono state attività di investigazione e immaginazione. Sono emerse dall'analisi del caso formule differenti di lavoro tra pluriclassi a distanza.



Tipi di attività esercitate in video conferenza

FORMULA 1. PLURICLASSI DI III, IV E V IN RETE

La formula prevede la collaborazione a distanza tra due pluriclassi simili per costituzione e livelli. Gli studenti delle piccole pluriclassi hanno lavorato in collaborazione per interagire sia oralmente, sia tramite attività di scrittura.

Durante la prima parte dell'anno lo scopo era quello di sostenere la presentazione tra pari in modo che gli studenti delle due classi in rete potessero conoscersi meglio. Queste attività erano condotte in gruppi di tre o quattro studenti durante le ore del pranzo. Durante la seconda

Note

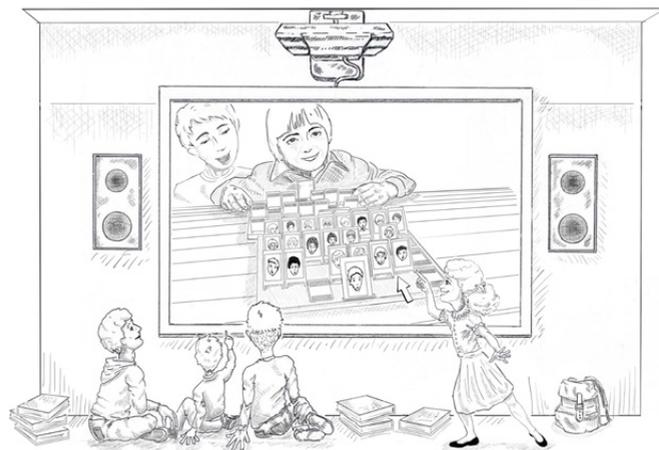
metà dell'anno scolastico, agli studenti veniva chiesto di presentare i risultati di alcune ricerche: gli alunni di una classe presentavano una destinazione di viaggio (un paese) all'altra classe in équipe di due. A loro volta, gli studenti dell'altra classe presentavano un paese immaginario, in gruppi di due, alla classe gemellata. Le attività in videoconferenza si svolgevano quotidianamente in gruppo. Quando gli orari didattici delle due scuole non corrispondevano perfettamente allora le attività venivano completate in formule definite "merende/pranzi di inglese" su iniziativa degli insegnanti.

FORMULA 2. CONNESSIONE TRA PLURICLASSE E UNA CLASSE OMOGENEA INTENSIVA DI INGLESE

La formula prevede il coinvolgimento degli studenti delle pluriclassi in attività di apprendimento con studenti di una classe unica intensiva. Ogni studente della pluriclasse è stato coinvolto in un'attività di realizzazione di un poster in inglese che presentasse le caratteristiche personali, gli hobby e le preferenze. Gli studenti, in videoconferenza, si presentavano agli altri studenti della classe intensiva di inglese. Entrambe le classi avevano quattro postazioni tecnologiche (computer) che permettevano loro di lavorare su turni. Quindi, quattro studenti alla volta si presentavano alla classe intensiva e dall'altra parte dello schermo, quattro studenti della classe intensiva di inglese prendevano appunti in inglese. Gli studenti della classe intensiva venivano sollecitati ad elaborare il gioco "Indovina chi?" a partire dalle presentazioni degli studenti della pluriclasse. Successivamente, l'attività è stata condotta nella formula del "grande gruppo": uno studente della classe intensiva di inglese doveva leggere la descrizione di uno studente e gli alunni della pluriclasse dovevano indovinare chi era questo studente. Questa attività è stata svolta in un grande gruppo usando la LIM e successivamente replicata nella seconda metà dell'an-

Note

no. Quella volta furono gli studenti della pluriclasse a sviluppare le domande per il gioco “Indovina chi?” a partire dalla presentazione degli studenti della classe intensiva. Il vantaggio percepito dagli insegnanti riguarda principalmente lo sviluppo della capacità di auto-aiuto e di cooperazione tra gli studenti di entrambe le classi.



Tipi di attività esercitate in video conferenza

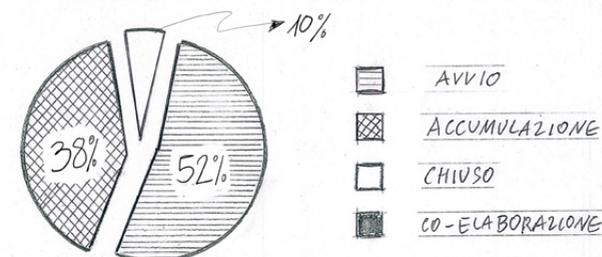
FORMULA 3. LEZIONE A DISTANZA TRA ESPERTO E GRUPPO CLASSE

Gli studenti hanno avuto la possibilità di interagire con un arbitro della National League per comprendere meglio l'importanza della lingua inglese in molti settori lavorativi. Dopo una veloce presentazione, gli studenti hanno avuto modo di porgere all'arbitro delle domande anche specifiche sul lavoro e sui progressi. Una variante di questa esperienza mette in collegamento la piccola scuola con esperti universitari o con classi di lingua delle scuole superiori.

Note

In tutte e 3 le formule di lavoro tra classi lo strumento prevalente è stato il *Knowledge Forum*.

TIPI DI DISCORSO IDENTIFICATI (n.=21 PROSPETTIVE)



Tipologia di Discorso

La natura del discorso nelle pluriclassi in rete per l'apprendimento della lingua inglese è stata differente ed è possibile individuare quattro tipologie di argomentazione tramite il dispositivo del *Knowledge Forum*.

1. Discorso detto di “Consignation” (letteralmente “di avvio”)

Dal punto di vista socio-cognitivo, è un discorso costituito da contributi isolati, incentrati sulla creazione di un prodotto collettivo (es. storia collettiva, *word bank*, *fact bank*). I contributi sono spesso paralleli e la progressione del discorso è più focalizzata sulla presentazione dei risultati che sulla comprensione di un problema autentico. Dal punto di vista tecnico questo tipo di discorso ha poche elaborazioni, gli interventi dei ragazzi non sono così strettamente collegati tra loro, in quanto trattano spesso molte domande diverse nello stesso spazio. In questo caso il *Knowledge Forum* può essere utilizzato dal docente più per tenere conto di risultati piuttosto che per com-

Note

prendere un processo di ricerca. Vi è quindi uno scambio limitato tra i partecipanti e il discorso è lineare.

2. *Discorso detto di “accumulazione”*

Da un punto di vista socio-cognitivo, è un discorso dominato da un ampio numero di contributi che, però, non apportano miglioramento rispetto alle idee presentate. In proporzione è maggiore il numero di note costruttive per il discorso ma i contributi sono sintetici e volti a sostenere la relazione o a condividere modalità di lavoro. Dal punto di vista tecnico lo spazio collaborativo è caratterizzato da note con contenuto ripetitivo, e non ci sono molte note “di rilancio l’argomento” per l’approfondimento del discorso. Prevengono note come “La mia teoria” ma non vi sono risposte in profondità per consentire la progressione del discorso.

3. *Discorso detto “parallelo o chiuso”*

Da un punto di vista socio-cognitivo, è un discorso fatto di contributi in cui ognuno esprime la propria idea, spesso senza giustificazione o spiegazione, senza che venga migliorata da qualcun altro. Quando vengono fatte elaborazioni, spesso non contengono alcun miglioramento delle idee, ma piuttosto affermazioni e contro affermazioni o commenti formali rivolte all’autore e non all’idea. Dal punto di vista tecnico, prevalgono note brevi e chiuse che non contribuiscono alla costruzione del discorso.

4. *Discorso di “co-elaborazione”*

Da un punto di vista socio-cognitivo si tratta di un discorso progressivo intorno ad un tema o ad un problema. I contributi presentano idee ed ipotesi in grado di sostenere la negoziazione e costruire un percorso di senso o l’individuazione di una

Note

soluzione collettiva. Da un punto di vista tecnico il discorso è caratterizzato da note costruttive con delle ramificazioni che rendono conto del progredire del discorso e delle differenti prospettive.

Note

4. I pattern di interazione possibili in CLASSE IN RETE

Con un'esperienza di CLASSI IN RETE si va oltre il pattern prevalente di interazione abitualmente osservato in una classe e chiamato IRA: interrogativo Iniziale posto dal docente (I), risposta dello studente (R) e analisi della risposta dello studente da parte dell'insegnante (A). L'interazione tra l'insegnante e gli studenti può, nell'ambito di un'esperienza di didattica condivisa, assumere una forma più multi-dimensionale.

Se gli insegnanti o gli studenti non sono normalmente tenuti a utilizzare strumenti collaborativi per interagire nella stessa classe, la situazione è diversa quando fanno parte di una classe estesa, fatta di più classi che lavorano insieme e che non stanno nello stesso luogo fisico.

Gli strumenti di collaborazione si dimostrano quindi un supporto facilitante, per non dire anche necessario. Se collocati lungo due assi (che riguardano cosa e chi interagisce con chi), emergono almeno **quattro aree di interazione** (dette Zone) che possono essere descritte come segue:

Zona 1

- Contenuto presentato dall'insegnante
- Interazione debole con gli studenti

Zona 2

- Forte interazione tra insegnanti per presentare i contenuti
- Interazione media tra gli studenti

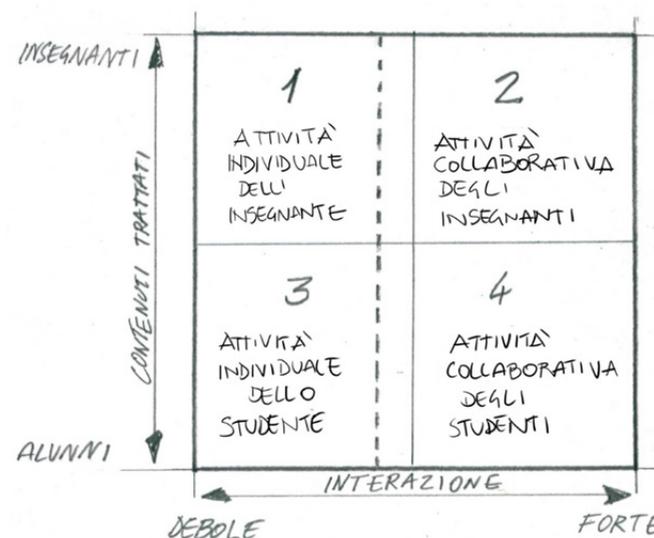
Note

Zona 3

- Debole interazione tra gli studenti
- Lavoro sulle domande complesse e avvio di una co-elaborazione di conoscenza

Zona 4

- Forte interazione tra gli studenti.
- Lavoro sulle domande complesse e co-elaborazione di conoscenza



Arete di Interazione nel modello CLASSI IN RETE

L'illustrazione mostra un processo che si verifica quando le classi in rete hanno sperimentato momenti di lezione condivisa: la Zona 1 è quasi sempre presente, ma la Zona 2 diventa più importante così come la Zona 4 all'aumentare dell'uso degli strumenti tecnologici e delle interazioni che si legano con i contenuti dell'apprendimento.

Note

Di seguito vengono elencate le **tre situazioni tipiche** più frequenti quando le classi lavorano in ambiente di videoconferenza.

1. **Due insegnanti co-insegnano.** Entrambi sono in co-plan e condividono le attività con gli studenti. L'insegnante che non parla durante la sessione sincrona usa questo tempo per accompagnare i suoi studenti nello svolgimento dell'attività (Zona 2).
2. **I gruppi a distanza fanno brainstorming.** La sessione di videoconferenza è proiettata sulla lavagna della classe e, a loro volta, gli studenti prendono la parola ed esprimono le loro idee agli altri compagni della classe partner (Zona 4).
3. **Uno studente usa l'ambiente sincrono per lavorare in squadra con uno studente di un'altra classe.** Insieme, si impegnano in un lavoro collaborativo, sottoforma di un progetto o di un'indagine collettiva (Zona 4).

Note

5 Organizzare lo spazio didattico per CLASSI IN RETE

L'organizzazione di un percorso didattico condiviso deve favorire sia il lavoro in aula sia il lavoro in rete tra più classi o scuole.

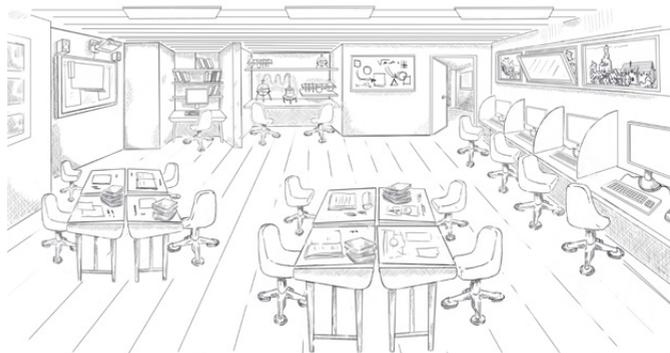
In aula, la disposizione dei banchi di lavoro e dei *device* deve permettere agli studenti di:

- lavorare individualmente o in équipe;
- accedere a materiale didattico specifico;
- consultare il docente, un *co-équipier* o uno studente esperto;
- permettere al docente in aula di vedere ciò che succede nella sua classe.

Il docente deve prevedere:

- spazi per il lavoro individuale e separati dagli altri tramite partizioni;
- banchi disposti a isola al centro della classe per facilitare il lavoro in gruppi formati da 2 a 5 studenti;
- spazi specializzati per collocare il materiale didattico e la biblioteca della classe, per produrre opere artistiche o condurre esperimenti in scienza e tecnologia;
- angoli di lavoro interattivo che vengono posizionati lungo un muro o una parete dedicata;
- illuminazione per garantire una buona qualità dell'immagine durante le attività di videoconferenza.

Note



Layout fisico della classe multi-età di 2° e 3° ciclo

Di seguito, vengono riportate alcune raccomandazioni relative alla disposizione degli arredi per favorire il lavoro che è previsto tra classi che prendono parte ad una lezione condivisa a distanza:

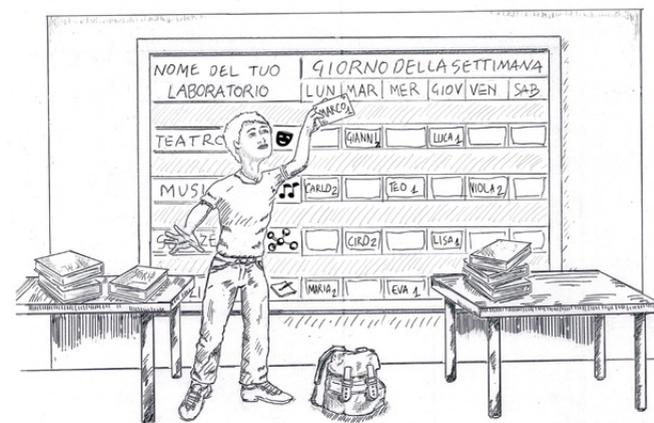
- Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), o Tavolo interattivo, posizionata in modo che tutti gli studenti possano vederne il contenuto e attivare così le discussioni in gruppo;
- presenza di banchi di diverse dimensioni per consentire agli studenti di lavorare individualmente e in team di differenti età;
- computer collocati lungo una parete laboratoriale per massimizzare lo spazio di accesso alle classi virtuali o classi partner;
- computer adiacente all'insegnante in modo che possa rapidamente farne uso oppure adoperarlo per sostenere da vicino uno studente intento a svolgere una attività in rete.

È importante che le aree di lavoro siano plurime e in grado di consentire la collaborazione online per piccoli gruppi di differenti plessi o scuole⁸.

Note

Questo perché anche se i programmi disciplinari sono in continuità (ad esempio, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) i requisiti di fine corso per livello non sono gli stessi, sia in termini di acquisizione di conoscenze essenziali sia con riferimento allo sviluppo delle competenze. Inoltre, occorre incoraggiare processi di differenziazione educativa tenendo conto dei diversi ritmi e delle difficoltà di apprendimento. Ciò porta spesso a scegliere di lavorare in ATELIER o con riferimento all'immagine di cui sopra in ANGOLI o CORNER pensati nell'ambiente classe per accogliere attività specifiche a turnazione tra studenti.

Gli insegnanti propongono *Atelier correttivi o di approfondimento* su diverse parti dei programmi disciplinari che possono divenire oggetto di lezioni condivise. Gli studenti possono scegliere tra i laboratori offerti quelli che consentiranno loro di effettuare aggiornamenti appropriati riguardanti, per esempio, le materie di base.



La scelta dell'atelier

Note

Gli studenti possono lavorare contemporaneamente in classe, individualmente, in diadi o piccoli gruppi online con studenti di altre classi organizzando un calendario condiviso anche rispetto agli atelier pianificati

“Per far lavorare gli studenti negli atelier, riservo due periodi su un ciclo di sei giorni di lavoro in atelier. Invito gli studenti a registrarsi per i seminari su diverse aree (inglese, matematica, sociale, multidisciplinare...)”

Gli studenti scelgono gli atelier inserendo un cartone con il loro nome nel pannello di programmazione. I numeri inseriti sotto i nomi rappresentano il numero di laboratori che devono completare nel periodo indicato.”

(Lise St-Pierre, docente, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs)

La videoconferenza può essere pianificata per preparare e potenziare alcune attività, per tornare a un esercizio già svolto nel Knowledge Forum o per chiarire alcuni aspetti o valutare quanto è stato fatto finora per lanciare nuove sfide o apportare modifiche.

Note

6. Répertoire e atelier

L'obiettivo che sta dietro al modello di CLASSI IN RETE che lavora per lezioni condivise tramite scuole partner è quello di costruire uno spazio di “repertorio” che possa permettere agli insegnanti di condividere le proprie esperienze e negoziare la loro pratica anche in merito alla sua implementazione a scuola.

La restituzione avviene quindi in un ambiente in cui tutta la comunità può ricercare per discipline o domini di conoscenza e di interesse, “virtualizzare” il livello scolastico target e accedere alle schede di presentazione.

REPERTORIO			
DISCIPLINE	TITOLO	DOMINIO	LIVELLO
FA ARTE	L'AUTORITRATTO	ARTI PLASTICHE	PLURICLASSE I-V
♫ MUSICA			SECONDARIA 1° GRADO
🇬🇧 INGLESE			PRIMARIA
🔬 SCIENZE			SECONDARIA 1° GRADO
🌿 AMBIENTE			PRIMARIA
🏠 CITTADINANZA			PLURICLASSE I-V
💃 DANZA			SECONDARIA 1° GRADO
🇮🇹 ITALIANO			PLURICLASSE I-V
➕➖ MATEMATICA			PRIMARIA

Il Répertoire delle pratiche

Note

Le esperienze andranno predisposte in modo da essere restituite agli insegnanti attraverso una struttura standard¹⁰ come quella proposta dai colleghi canadesi e articolata in: spiegazione della struttura della lezione condivisa, principi di collaborazione a cui ci si ispira (es. valorizzazione della diversità di idee, problemi autentici, dialoghi epistemici), intenzioni pedagogiche, uso pedagogico degli strumenti di KF e videoconferenza e documenti di riferimento (es. progettazioni pedagogiche, attività, consegne).

Inoltre, i docenti potranno costruire al termine della propria esperienza Atelier Virtuali (prevalentemente Video tutorial che restituiscono l'esperienza didattica), "Storie" da presentare nei "Quaderni delle Piccole scuole" o ancora Sessioni *sincrone* (webinar) tramite cui esporre la propria esperienza al fine di farne comprendere ai colleghi la replicabilità, corredati da materiale didattico, organizzativo e tecnologico.

¹⁰ <https://www.eer.qc.ca/reper-toire-partage/mon-village>

Note

7. CLASSI IN RETE: quali team a supporto?

- **Il Comitato Tecnico Scientifico di CLASSI IN RETE** è composto dai responsabili scientifici dell'INDIRE e da un referente del CEFRIO o di ÉER in quanto consiglieri pedagogici del modello, da un referente delle Infrastrutture Tecnologiche, dai referenti delle commissioni scolastiche partecipanti (ossia i territori rappresentati in Italia dagli USR) che si impegnano a sostenere la diffusione del modello CLASSI IN RETE. Il CTS in accordo con gli USR e le SCUOLE potrà eventualmente individuare i docenti che, dopo essere stati formati, potranno far parte di una *équipe* didattica, detta *équipe* multidisciplinare (EMD) che sosterrà la diffusione a cascata sui territori del modello di lavoro.
- **L'équipe di ricerca intervento (ERI)** è il gruppo di ricerca che ha cura di predisporre per gli insegnanti, che vogliono aderire al percorso CLASSI IN RETE, atelier laboratoriali per lo sviluppo professionale e della validazione dell'esperienza. Si interfaccia con l'EMD e con la Sala un team tecnologico di supporto.
- **L'équipe multidisciplinare distribuita (EMD)** è un team di accompagnamento esperto di innovazione, fatto di docenti che hanno già sperimentato il modello e che si pongono come interfaccia con gli USR e "consiglieri pedagogici" del modello CLASSI IN RETE. I membri, che si incontrano periodicamente in videoconferenza, coordinano il monitoraggio sulle scuole che applicano il modello e fanno circolare informazioni sull'esperienza in corso selezionando anche situazioni come

Note

i casi ispiratori, o alimentando le banche dati sulle progettazioni e sulle attività didattiche in corso. Favoriscono momenti di incontri/*Jumelage* tra le scuole o la costruzione di progetti collettivi di rete e organizzano momenti di analisi e pratica riflessiva sui territori.

- **Gruppo tecnologico di supporto** è un team che lavora a distanza ed accoglie le problematiche poste dai docenti che lavorano a distanza.
- **La comunità di pratica di CoPÉER** (www.eer.qc.ca) è un punto di riferimento per il Movimento delle Piccole Scuole e permette di dialogare con gli insegnanti dell'équipe multidisciplinare canadese, di condividere le proprie esperienze e di negoziarne la messa in pratica nella scuola e nelle classi italiane.

Note



Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
“Per la scuola competenze e ambienti per l’apprendimento”
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1



Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su



ISBN 978-8899456-22-1
ISBN A 10.978-8899456-22-1



9 788899 456221