

DIFFERENZIARE L'APPRENDIMENTO NEL CONTESTO DELLA CLASSE

Maurizio Gentile

Gentile M., (2008). Differenziare l'apprendimento nel contesto della classe. *L'Educatore*, 55(11), pp. 44-47.

La *Differenziazione didattica* è una cultura educativa e un modello didattico. Si guarda agli studenti per ciò che sono, valutando realisticamente cosa sanno e sanno fare, e adattando l'insegnamento alle abilità e ai livelli intellettivi che gli alunni effettivamente esprimono. Questa visione implica, però, la ricerca di un modello di apprendimento. Il modello può essere basato su strategie di personalizzazione e di insegnamento a tutta la classe. Scopo del modello è promuovere, per il maggior numero di studenti, potenzialità di accesso a conoscenze, competenze e saperi ritenuti significativi.

Cura della persona e motivazione ad apprendere

La differenziazione della didattica rischia di apparire un'operazione irrealistica se non è alimentata da specifici processi. Quali visioni e azioni potrebbero dare vigore e concretezza a tale approccio?

Adulti interessati

Quando si lavora con classi che presentano livelli molto differenziati di conoscenze e competenze è del tutto ragionevole perseguire scopi di recupero per gli studenti che presentano le maggiori difficoltà. È oltremodo interessante investire su ciò che tali studenti "sanno" e "sanno fare". Gli alunni potrebbero iniziare a percepire se stessi non solo come problemi ma anche come persone (Gentile e Sitta, 2006). Se ognuno conta, ognuno può contribuire al proprio e altrui apprendimento; quando ognuno può contribuire, ognuno può imparare (Dalton e Watson, 1997). Se i docenti si interessano agli alunni riconoscendo in loro una peculiare combinazione di talento e difficoltà, gli studenti impareranno a percepire i docenti come soggetti che si prendono cura del loro apprendimento e *tout court* di loro come persone (Tomlinson e Doubet, 2005).

Scuola dell'impegno

Alunni con livelli di abilità, bisogni ed interessi eterogenei presentano gradi diversi di motivazione ad apprendere.

Curricolo sfidante e competenze

Diverse sono le strade per sollecitare la motivazione ad apprendere. Una prima possibilità è progettare un *curricolo* sfidante e ambizioso. Piuttosto che centrare il percorso formativo sul recupero dei problemi degli alunni, si cerca di offrire "sfide educative" attraverso soluzioni differenziate (Tomlinson, 2003). La finalità principale non è il recupero del deficit, bensì far lavorare ciascun a livello più alto delle sue possibilità di espressione, pensiero e produzione. Propositi ambiziosi possono motivare gli esseri umani. Un curricolo ambizioso può formare competenze significative.

Bisogni psicologici e valutazione

Una seconda strada è rispondere ai bisogni degli alunni. Quando, ad esempio, si lavora con studenti demotivati la tendenza è di attribuire etichette: "è un alunno svantaggiato", "è un alunno lento", "è svogliato". Questo atteggiamento introduce distorsioni nella relazione educativa. Farsi carico dei bisogni può potenziare, invece, l'azione d'insegnamento. Ad esempio, gli esseri umani sono mossi dal bisogno di sentirsi persone competenti. La percezione del proprio valore personale influenza le aspettative di successo. Quando gli studenti sentono di poter riuscire, si mostreranno più motivati e persisteranno di fronte alle difficoltà. Al contrario, quando gli alunni hanno una storia di ripetuti fallimenti, sarà piuttosto difficile motivarli ad apprendere (Voke, 2002). La *Differenziazione didattica* può rispondere a tale bisogno curando, ad esempio, il processo di valutazione. Coerente con tale idea è la strategia della *comunicazione descrittiva*. Essa si focalizza sulla valutazione di specifici

“tratti” o caratteristiche del lavoro, fornendo indicazioni concrete su cosa e come migliorare. La comunicazione descrittiva non è sinonimo di lodi e suggerimenti. Secondo Grant Wiggins (Wilcox, 2006) fornire dei buoni riscontri (o feedback) può prevenire lo sviluppo di limiti di tipo sia concettuale e sia operativo. Tali lacune potrebbero generare vissuti di incompetenza e determinare una scarsa motivazione ad apprendere.

Interessi personali e saperi

Una terza possibilità è conoscere gli interessi degli alunni. Le persone si mostrano più impegnate se lavorano su compiti autentici e rilevanti. Tali compiti possono risultare più motivanti rispetto ad attività centrate sull'esecuzione di esercizi, sulla lettura dei libri di testo e sul completamento di schede. Un individuo, indipendentemente dall'età, è più motivato se vede l'utilità di ciò che sta imparando (NRC, 1999).

In riferimento a ciò potrebbe rivelarsi interessante la strategia dell'*agenda personale*. L'agenda è una lista di compiti e/o progetti. La definizione di un'agenda personale può essere basata sulla *matrice curricolo/interessi* (McCombs e Pope, 1996). All'inizio dell'anno scolastico può essere proposto un questionario che raccoglie informazioni sugli interessi attuali degli studenti. Supponiamo che un ragazzo di scuola secondaria di primo grado abbia dichiarato un interesse per la musica, le ragazze e gli skate board, e che il tema delle lezioni di matematica siano le “frazioni”, in particolare le nozioni di “rapporto” e di “proporzione”. L'obiettivo dell'unità è usare le operazioni con le frazioni (somma, divisione, moltiplicazione, sottrazione) e il concetto di proporzione per risolvere problemi su dimensioni reali e in scala. Per individuare le connessioni tra interessi e obiettivi di apprendimento si può usare la tabella riportata nella figura 1.

Figura 1 – Risultato della matrice curricolo/interessi

Obiettivi di apprendimento		Interessi dello studente		
		Musica	Ragazze	Skate board
Soluzioni di problemi	Modello in scala			●
	Grandezza reale			
Operazioni con le frazioni	Addizione			
	Sottrazione			
	Moltiplicazione			●
	Divisione			

Servendosi della matrice il docente scopre un'evidente connessione tra skate board, modello in scala, e moltiplicazione. Con questi dati può elaborare e proporre un progetto ad alta rilevanza personale, stabilendo specifici obiettivi di apprendimento. Attraverso una discussione, l'alunno e l'insegnante decidono il progetto: *disegnare e costruire un modello di skate board in scala 1:4*. L'attuazione del progetto potrebbe assumere forme differenti. Se l'obiettivo di apprendimento è valutato in base all'abilità di calcolo dimostrata in situazione, allora un obiettivo può riguardare la realizzazione di disegni in funzione della costruzione dello skate. Se è evidente dai disegni che l'alunno è competente nella moltiplicazione delle frazioni, il docente potrebbe incoraggiarlo a proseguire il progetto con la costruzione vera e propria. Se, al contrario, l'alunno incontra dei problemi nella stesura dei disegni, allora l'insegnante può intervenire fornendo il supporto necessario affinché l'alunno realizzi questa parte del lavoro.

Livelli e strategie di differenziazione

L'uso nella didattica di strategie di differenziazione può generare un ripensamento dei processi di insegnamento e apprendimento. Tale disanima può essere articolata su due livelli: gli *studenti* e la *didattica* (Tomlinson e Cunningham, 2003a,b).

Livello 1 - Studenti

In riferimento agli studenti sarebbe necessario esaminare tre fattori: *prontezza, interesse, profilo di apprendimento*.

1. *Prontezza*. La prontezza riflette ciò che uno studente sa, pensa e sa fare in riferimento a ciò che il docente ha deciso di insegnare. Lo scopo è progettare compiti di un livello ottimale di difficoltà, cioè appena più difficili rispetto al livello di crescita attuale. I compiti non dovrebbero risultare tanto difficili da creare frustrazione e sfiducia, ma nello stesso tempo non dovrebbero essere tanto banali da creare noia e disaffezione. L'auto-analisi del fattore dovrebbe essere basata sulla seguente domanda: la progettazione dei compiti tiene conto delle variabili "prontezza" e "livello ottimale di difficoltà"?
2. *Interesse*. Abbiamo visto come l'interesse sia un fattore motivazionale molto importante. Compito di una *Didattica Differenziata* è creare un legame tra gli obiettivi di apprendimento e gli interessi degli studenti. Lo scopo è aiutare gli studenti a connettere i contenuti ai loro mondi esperienziali (ciò che trovano interessante, coinvolgente, significativo, utile, attraente). Il focus dell'analisi in questo caso è: come svolgere una ricognizione degli interessi individuali con lo scopo di connetterli analiticamente con i saperi?
3. *Profilo di apprendimento*. Per profilo di apprendimento s'intende un modo preferenziale di elaborare, rappresentare e utilizzare le informazioni. Il profilo individuale è determinato dallo stile di apprendimento, dai diversi tipi di intelligenza, dal sesso e dalla combinazione originale di ciascuno di questi fattori. Tenere conto del profilo significa confermare i punti di forza, recuperare intelligenze meno dominanti, scoprire modi alternativi di imparare. Nei riguardi di questa terza variabile le questioni da esaminare è la seguente: con quali modelli e strumenti interpretare le differenze individuali e il profilo degli studenti?

Livello 2 - Didattica

L'auto-analisi della didattica implica l'esame di tre fattori: *obiettivi, processo e prodotto*.

1. *Obiettivo*. L'obiettivo è ciò che uno studente dovrebbe "conoscere", "pensare" e "saper fare", come esito dell'azione d'insegnamento. Da un lato il docente ha bisogno di capire quali obiettivi essenziali garantire a tutti gli studenti. Dall'altro decidere come differenziare il lavoro degli studenti dopo aver definito un obiettivo essenziale comune. Riguardo a questo primo fattore, dunque, i docenti dovrebbero verificare se i nuclei dei saperi ritenuti fondanti ed essenziali (di cui è richiesto un possesso effettivo) e dei saperi ritenuti supplementari (di cui non è richiesto un possesso effettivo) sono stati individuati, discussi e decisi?
2. *Processo*. Per processo s'intende il momento in cui i docenti chiedono ai ragazzi di riflettere sull'attività, con l'obiettivo di attribuire un senso personale all'esperienza. Per processo si può, anche, intendere le operazioni che il docente progetta e suggerisce al fine di guidare gli studenti nell'elaborazione, comprensione e assimilazione di una conoscenza. In riferimento a questo fattore gli oggetti di analisi sono diversi. Primo, quanto spazio si lascia alla riflessione? Quali strumenti si utilizzano per guidare la riflessione? Quanto valore è attribuito alla riflessione in termini valutativi? Secondo, i compiti sono progettati in base al processo da apprendere? Gli studenti hanno l'opportunità di osservare e sperimentare le diverse parti del processo?
3. *Prodotto*. Il prodotto è l'esito osservabile dell'azione di trasformazione che gli studenti realizzano sui saperi e i materiali. Il prodotto è un mezzo, mediante il quale gli alunni dimostrano ciò

che pensano, sanno e sanno fare. I prodotti possono assumere varie forme. Questo è un tratto essenziale di una didattica differenziata. Prodotti differenziati sono il segno concreto della specificità degli studenti. In quest'ultimo fattore le questioni da esaminare sono diverse. Ad esempio, si organizzano attività che impegnano gli alunni in progetti (semplici o complessi) nei quali realizzano prodotti che dimostrano ciò che è stato compreso? Per prodotto s'intende un semplice cartellone, o la realizzazione originale di un lavoro? Agli studenti è data l'opportunità di documentare il percorso d'apprendimento, organizzando e mostrando gli elaborati di cui sono più orgogliosi?

L'uso combinato delle strategie

I docenti possono utilizzare un'ampia varietà di strategie (Wills e Mann, 2000). La decisione di utilizzare una strategia piuttosto che un'altra dipende dagli obiettivi di apprendimento e dai bisogni degli alunni (Berliner, 1986). Nell'esempio che segue il docente differenzia l'apprendimento operando a diversi livelli. L'attività crea l'opportunità di lavorare con il proprio ritmo di apprendimento, ad un livello ottimale di difficoltà, con modalità vicine al proprio profilo. Il docente minimizza l'uso della lezione frontale, organizza la classe per lo svolgimento di un compito sia individuale e sia cooperativo, realizza una valutazione preliminare dei livelli di prontezza con lo scopo di diversificare i materiali e il prodotto finale che gli studenti realizzeranno.

La figura 2 illustra la struttura dell'attività. Il lavoro è stato pensato per una quinta classe di scuola primaria. L'obiettivo è comprendere il concetto di angolo.

Figura 2 – Struttura dell'attività di apprendimento "Gli angoli"

Attività	Lavoro con tutta la classe	Differenziazione
Titolo Gli angoli	1. <i>Discussione sui tipi di angoli e dimostrazione di come si misurano</i> (circa 15 minuti)	
Numero di ore previste 2/3	2. <i>In piccoli gruppi eterogenei lavoro sull'identificazione e misurazione degli angoli</i> (circa 20-55 minuti)	
		3. <i>In gruppi di livello distinguere tre tipologie di angoli</i> (circa 50-75 minuti)
	4. <i>Discussione conclusiva</i> (circa 5-10 minuti)	

FASE 1 - Discussione sui tipi di angoli e dimostrazione di come si misurano

Alla lavagna, il docente presenta definizioni, esempi e tipologie di angoli (acuto, retto, ottuso). Dà una dimostrazione di come utilizzare il goniometro quando si misura un angolo. Organizza la classe a coppie: il compito è identificare angoli nelle lettere in stampatello. Infine discute con i ragazzi i tipi di angoli trovati.

FASE 2 - In piccoli gruppi eterogenei lavoro sull'identificazione e misurazione degli angoli

La classe è articolata in piccoli gruppi eterogenei per livello di abilità. Ciascun gruppo riceve un goniometro e un cartoncino su cui è disegnato un orologio analogico con relative lancette mobili. Scopo del compito è identificare angoli formati dalle lancette dell'orologio.

Ciascun gruppo ha un foglio strutturato organizzato in tre colonne: Ora, Tipo di angolo, Misurazione.

FASE 3 - In gruppi di livello distinguere tre tipologie di angoli

Gli studenti sono assegnati a gruppi di livello omogeneo. In ciascuno gruppo il compito è: distinguere tre tipi di angoli studiati e dimostrare ciò che si è compreso. Per ciascun livello il docente predispone fogli di diverso colore che spiegano il compito e il risultato da raggiungere. Gli studenti possono scegliere di lavorare da soli o a coppie.

Livello 1 - Studenti in difficoltà

Realizza un poster che mostri i tre tipi di angoli che abbiamo discusso: retto, acuto, ottuso. Disegna e nomina un esempio di ciascun tipo. Poi consulta le riviste, i giornali e i cataloghi con lo scopo di trovare almeno due esempi di ciascun tipo di angolo. Ritaglia e aggiungi l'immagine al tuo poster. Il tuo poster dovrebbe insegnarci qualcosa sui diversi tipi di angoli.

Livello 2 - Studenti con conoscenze e abilità proprie della classe frequentata

Componi una storia o una poesia sugli angoli. Devi usare i tre tipi di angoli di cui abbiamo parlato. Sii sicuro che la storia o la poesia riporti le caratteristiche che distinguono un tipo di angolo da un altro. La storia o la poesia deve chiaramente insegnarci qualcosa sugli angoli. Predisponi e illustra una copertina.

Livello 3 - Studenti con conoscenze e abilità oltre la classe frequentata

Progetta e realizza un edificio senza angoli retti. Presenta con uno scritto di almeno tre capoversi sia l'edificio e sia gli angoli presenti in esso. Come la costruzione si potrebbe utilizzare? Sarebbe molto o poco gradito un edificio costruito così? Se sì perché? Se no perché?

FASE 4 - Discussione conclusiva

Il docente mostra alla classe i lavori. Poi conduce una discussione con tutto il gruppo. Perché gli angoli sono importanti? Quale importanza gli angoli hanno nelle strutture che osserviamo? Come il mondo apparirebbe senza angoli? Sarebbe più bello con o senza gli angoli? Come la conoscenza degli angoli aiuta a descrivere e comprendere l'ambiente?

Differenziazione e nuove uguaglianze

La scuola potrebbe garantire inedite forme di uguaglianza, a cominciare da una preparazione di base che dia ai nostri studenti i linguaggi e le competenze per comprendere e operare produttivamente nella società contemporanea (Tiriticco, 2007). Probabilmente, le nuove disuguaglianze riguarderanno sempre più il rapporto tra destino individuale e possibilità di disporre in maniera adeguata delle tecniche che guidano i processi conoscitivi e la gestione dell'informazione in tutti i campi del sapere (Schiavone, 2007). Qualcosa di enormemente più complesso di ciò che oggi chiamiamo "diritto/dovere all'istruzione e alla formazione".

La *Differenziazione didattica* coltiva un'idea di uguaglianza che rifugge dalle vecchie formule ("a ciascuno secondo i suoi bisogni e i suoi meriti"), preferendo un principio che, da un lato, valorizza diversità, specificità, differenze, e dall'altro, produce potenzialità di accesso e fluidità delle posizioni e delle conoscenze maturate durante il percorso formativo. Il modello concretizza un'idea di scuola come contesto di accesso a risorse culturali e a competenze ritenute significative. I processi didattici, rinnovati nei termini di un modello di apprendimento differenziato, potrebbero dare un importante contributo in questa direzione.

Indicazioni bibliografiche

- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Dalton, J. E., e Watson M. (1997). *Among friends*. Oakland: Developmental Studies Center.
- Gentile, M. e Sitta, E. (2006). Il clima e la costruzione del gruppo classe. *Religione e Scuola*, 34(5, Maggio/Giugno), pp. 57-62.
- McCombs, B. L., e Pope, J. (1996). *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*. Trento: Erickson.
- NRC (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academic Press.
- Schiavone, A. Le nuove disuguaglianze. *Repubblica*, del 11 luglio 2007, p. 20.
- Tiriticco, M. (2007). La montagna e il topolino. *ScuolaOggi.org* [Disponibile su: <http://www.scuolaoggi.org/?action=detail&artid=3339>].
- Tomlinson, C.A. (2003). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA. ASCD.
- Tomlinson, C.A. e Cunningham, C. (2003a), *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum. Grade K-5*. Alexandria, VI: ASCD.
- Tomlinson, C.A. e Cunningham, C. (2003b), *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum. Grade 5-9*. Alexandria, VI: ASCD.
- Tomlinson, C.A. e Doughty, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62(7), pp. 9-15.
- Voke, H. (February 2002). Motivating Students to Learn, *InfoBrief*, 28. [Disponibile su: <http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.c30040c1b9063eeeb85516f762108a0c/>].
- Wilcox, J. (2006), Less teaching, more assessing. Teacher feedback in key to student performance, *Education Update*, 48(2), pp. 1-8.
- Wills, S. e Mann, L. (2000). Differentiating instruction. *Curriculum Update*, Winter 2000.