

1. Introduzione

I paradigmi sociali e le priorità della politica educativa illustrati nel capitolo precedente caratterizzano il sistema scolastico nei paesi dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale. Essi costituiscono una sorta di filo conduttore che determina i ruoli e i principi propri della scuola e dell'insegnamento in tali paesi. L'immagine dell'uomo a cui si ispira un sistema scolastico e una società determina il tipo e l'aspetto della lezione e la maniera in cui vengono percepiti i discenti. Come descritto nel capitolo 4 il sistema educativo e scolastico dei suddetti paesi si basa sui seguenti pilastri ideologici: pari opportunità, integrazione, interculturalità e multilinguismo, educazione inclusiva, educazione alla democrazia e partecipazione alla società. Tutti questi elementi influenzano direttamente o indirettamente la percezione del discente e dell'insegnante, la concezione dell'apprendimento, gli obiettivi e i contenuti della scuola.

Il presente capitolo illustra i criteri di qualità più importanti in materia di insegnamento e di educazione nella cultura scolastica e pedagogica dei paesi dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale. Essi sono strutturati secondo le tre grandi aree o prospettive seguenti:

- Focalizzazione sul discente
- Focalizzazione sull'insegnante
- Concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento

2. Focalizzazione sul discente

Insegnamento centrato sul discente

L'insegnamento nelle scuole dei paesi di immigrazione summenzionati è generalmente centrato sul discente. Ciò significa che esso viene adeguato, in termini di struttura, scelta dei contenuti e organizzazione, ai bisogni dell'allievo. L'allievo viene quindi considerato come un individuo con una personalità propria e indipendente (Helmke, 2012).

Nell'insegnamento centrato sul discente l'alunno viene considerato e valorizzato nella sua individualità, indipendentemente dalle sue prestazioni e dal suo successo scolastico.

Pertanto vengono presi in considerazione, riconosciuti e rispettati gli interessi, la biografia e il contesto, le condizioni di vita e le esigenze specifiche del discente. Tutto questo si riflette in modo positivo sull'autostima e sulla motivazione all'apprendimento dell'alunno. Quest'approccio ha un effetto positivo anche sulla relazione tra insegnante e discente in quanto quest'ultimo si sente preso in considerazione come persona. L'alunno può rivolgersi all'insegnante non solo per questioni che riguardano la materia da apprendere ma anche per problemi di altro tipo. Ne consegue che nella figura di insegnante, oltre alla funzione di istruzione, risulta rafforzata anche la funzione educativa.

Oltre a questa dimensione emozionale-affettiva l'insegnamento centrato sul discente tiene conto, in termini di pianificazione e di applicazione, della situazione di partenza, del livello di sviluppo del discente, delle sue conoscenze pregresse, delle esperienze e, non da ultimo, dell' mondo di vita.

I discenti vengono considerati come soggetti agenti e attivi e non come dei semplici oggetti dell'insegnante o del programma di insegnamento.

Ne risulta un postulato centrale secondo il quale, nell'ambito di un insegnamento centrato sul discente, gli allievi devono essere stimolati a impegnarsi nelle loro attività nel modo più completo possibile per diventare attivi in modo autonomo. Secondo questo concetto l'insegnante non è più al centro della lezione ma la pianifica ed elabora partendo dal punto di

vista dei discenti, con loro e per loro (Wiater, 2012). In altre parole, secondo quanto afferma Helmke (2012): «L'insegnamento centrato sul discente si caratterizza per una partecipazione elevata del discente e la sua implicazione attiva nello svolgimento della lezione». La differenza tra l'insegnamento tradizionale centrato sull'insegnante, come alcuni insegnanti di lingua e cultura d'origine lo conoscono dal periodo della loro formazione, e quello attuale con una ridefinizione dei ruoli è evidente, si confronti il paragrafo che segue dal titolo "Nuova concezione del ruolo dell'insegnante: moderatore e coach di apprendimento".

Insegnamento orientato alla promozione del discente

Un insegnamento centrato sul discente influisce anche sul modo di percepire le performance dello stesso e sulla relativa valutazione. Gli insegnanti che intendono contribuire allo sviluppo delle competenze individuali dei loro allievi devono quindi aver acquisito il sapere e le abilità diagnostiche necessarie a svolgere questo compito. Inoltre, durante la lezione, essi devono essere in grado di adeguare il livello di esigenza delle attività e dei problemi, come anche quello delle questioni e dei compiti da risolvere, agli alunni e alle loro pre-conoscenze e bisogni. Ciò significa che, in particolare nelle classi eterogenee in termini di prestazione ed età, i compiti e le domande relative al controllo devono essere sempre formulati per i vari livelli di prestazione (v. più avanti il paragrafo "Differenziazione e individualizzazione" nonché il cap. 6).

Per fornire un sostegno ottimale all'allievo l'insegnamento basato sullo sviluppo del discente deve osservare e valutare le prestazioni e i progressi dell'allievo secondo una prospettiva individuale focalizzata su un obiettivo specifico.

La valutazione nell'ambito dell'insegnamento orientato allo sviluppo del discente non è solamente sommativa ma è sempre anche formativa.

Vale a dire che le prestazioni vengono osservate, commentate e discusse con gli stessi discenti per un periodo di tempo più lungo e che gli obiettivi di apprendimento devono essere chiaramente definiti e risultare trasparenti anche per questi ultimi. Inoltre quest'approccio necessita, nei limiti del possibile, del coinvolgimento di tutti gli interessati: discenti, genitori, insegnanti della scuola regolare e altri specialisti del settore.

Il capitolo 7 tratta in maniera dettagliata il tema della valutazione delle prestazioni orientata alla promozione del discente. Per i consigli pratici riguardanti la valutazione, utili anche per l'insegnamento LCO, con dei modelli, delle liste di controllo ecc. si rimanda all'opuscolo di Nüesch et al. (cfr. le indicazioni bibliografiche).

Insegnamento orientato alle competenze

Da circa un decennio il principio dell'insegnamento orientato alle competenze ha aperto nuove prospettive in numerosi paesi dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale con le ripercussioni illustrate qui di seguito:

- Gli obiettivi che gli alunni devono raggiungere sono presentati sotto forma di aree e livelli di competenze. I punti di riferimento per l'apprendimento scolastico non sono più un insieme di temi e obiettivi basati sul contenuto da portare a termine e assimilare ma una serie di competenze che gli alunni devono acquisire in modo sequenziale.
- Il livello di apprendimento e i progressi degli alunni vengono valutati in funzione di un certo grado di competenza raggiunto (o di "performance", in questo caso si preferisce parlare più di "performance" che di "risultati").

Nella scienza dell'educazione esistono varie definizioni relative al termine "competenze". Quella più in uso nei paesi germanofoni è la seguente, di Franz E. Weinert: «Le competenze sono le capacità e le abilità cognitive – di cui gli individui dispongono o che possono acquisire – per risolvere determinati problemi, come anche le disposizioni motivazionali e volitive (determinate dalla volontà), le competenze sociali e le abilità – ad esse collegate – ad applicare con successo e in modo responsabile le soluzioni ai problemi in svariate situazioni» (Weinert, 2014). Quindi non si tratta soltanto di conoscenze relative ai fatti ma, in primo luogo, della capacità di risolvere i problemi comprese anche l'attitudine e la motivazione necessarie. In tale contesto, nella didattica, si fa una distinzione tra le competenze disciplinari e quelle interdisciplinari. Le prime sono strettamente legate alla disciplina scolastica, eccone un esempio relativo al corso LCO: «Alla fine del terzo anno scolastico gli alunni conoscono il sistema di scrittura della loro prima lingua e hanno acquisito la capacità di scrivere dei messaggi semplici nella suddetta lingua». Sono invece considerate competenze interdisciplinari le capacità e le abilità necessarie per la vita che non sono collegate esclusivamente o direttamente a una disciplina scolastica. Si tratta ad esempio di competenze personali (autonomia, capacità di riflessione ecc.), sociali (capacità di cooperazione, di gestire i conflitti ecc.), ma anche metodologiche (capacità di comunicazione, di risoluzione dei problemi ecc.). È chiaro che lo sviluppo di tali competenze può e deve aver luogo anche nel corso dell'insegnamento LCO.

La scelta di un orientamento alle competenze si adice perfettamente a un insegnamento centrato sul discente e sulla promozione della sua personalità. Riassumendo si può affermare che tale tipo di insegnamento si definisce per le caratteristiche enumerate qui di seguito (cfr. anche Lersch, 2010 e Meyer, 2013):

- Attivazione cognitiva degli allievi attraverso compiti esigenti ma ben coordinati tra di loro
- Interconnessione tra conoscenze da poco acquisite e conoscenze e competenze preesistenti
- Esercitarsi e mettere in pratica in modo intelligente
- Ricerca di situazioni di applicazione adeguate
- Supporto individuale al processo di apprendimento
- Riflessione sui progressi di apprendimento da parte degli stessi allievi (metacognizione).

3. Focalizzazione sull'insegnante

Importanza della gestione della classe (*classroom management*)

La gestione efficace di una classe costituisce il presupposto per un insegnamento di qualità. Essa stabilisce le condizioni quadro temporali e le basi per un ambiente di lavoro motivante, evitando così elementi di disturbo o eventuali interruzioni. La ricerca internazionale ha dimostrato che esiste una correlazione diretta tra la gestione della classe e i progressi degli alunni. In questo senso la meta-analisi approfondita di Hattie (2013) rivela che la gestione di classe ben organizzata, in cui l'insegnante si impegna considerevolmente, ha un impatto positivo visibile (da medio a elevato) sulla performance degli alunni. L'attitudine individuale dell'insegnante (motivazione e impegno) e la sua capacità di riconoscere e reagire tempestivamente ai problemi di comportamento degli allievi sono, pertanto, dei fattori determinanti.

Nell'ambito della gestione della classe (*classroom management*), anche per quanto riguarda il corso LCO, sono rilevanti i seguenti punti (cfr. Woolfolk, 2008):

- Un'adeguata preparazione dell'aula (materiale, disposizione di banchi e sedie, elementi organizzativi ecc.)
- Stimolo e attivazione possibilmente costante ed elevata degli alunni mediante compiti interessanti e orientati all'azione; riconoscere e canalizzare le attività problematiche
- Concordare, preferibilmente di concerto con gli alunni, regole e modelli di comportamento chiari e plausibili e renderli accessibili a tutti (ad es. appendere un cartellone con le regole di classe e le norme per gestire la conversazione)
- Definire le conseguenze per un comportamento inappropriato; affrontare i problemi di disciplina con misura e senza interrompere la lezione
- In qualità di insegnante non mostrare incertezze o indecisione
- Far sì che la lezione si svolga in modo scorrevole e costante, senza interruzioni brusche, poco coerenti e non necessarie.

Nella parte 5 C (Spunti per la riflessione, la discussione e l'approfondimento) si trovano alcuni input per riflettere sul proprio comportamento in merito alla gestione della classe (punti 6 e 7). Per approfondire questo tema si rimanda alla pubblicazione di Meier et al. *Schülerinnen und Schüler kompetent führen* (Guidare gli allievi in modo competente), 2011, Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Nuova concezione del ruolo dell'insegnante: moderatore e "coach di apprendimento"

Un insegnamento orientato alle competenze e al discente implica la massima attività di quest'ultimo. L'insegnante, dal canto suo, per far sì che ciò si verifichi, deve proporre e pianificare delle attività di apprendimento adeguate (eventualmente su differenti livelli), essere di supporto agli allievi durante la loro attività e agire quando è necessario. L'insegnante assume così sempre più il ruolo di "coach di apprendimento", ossia di iniziatore, sostenitore e valutatore dei processi di apprendimento e perde invece, gradualmente, le caratteristiche del professore tradizionale.

Per far fronte a questo suo nuovo ruolo l'insegnante deve, in primis, essere in grado di valutare i bisogni di apprendimento e le conoscenze pregresse di ciascun allievo (cfr. sopra "Insegnamento orientato alla promozione del discente"). Inoltre egli deve saper pianificare delle situazioni di apprendimento stimolanti in termini di contenuto e di approccio didattico,

sviluppare dei percorsi di apprendimento, selezionare i compiti relativi, osservare e supportare il processo di apprendimento e, infine, intervenire in caso di problemi. Alla fine di una sequenza didattica deve saper trarre un bilancio dell'apprendimento: chi ha appreso che cosa? Quali obiettivi e competenze devono essere ancora sviluppati/approfonditi? Quali valutazioni o voti devono essere eventualmente assegnati?

L'insegnante deve riflettere, mediante colloqui con gli allievi, sul loro apprendimento e documentarne i risultati. Attualmente esistono varie possibilità su come tenere un diario di apprendimento o un portfolio che permette di raccogliere i lavori rappresentativi. È possibile utilizzare entrambi anche nell'ambito dell'insegnamento LCO.

Mentre si accompagna il loro processo di apprendimento è essenziale incoraggiare gli allievi a riflettere su di esso e attirare la loro attenzione sui loro punti di forza ma anche sul loro potenziale da sviluppare e infine adattare, di conseguenza, l'offerta di apprendimento. In questo ambito si colloca anche l'insegnamento esplicito di strategie che dovrebbero aiutare gli allievi a ottimizzare il loro apprendimento. Queste possono concentrarsi specificatamente sull'obiettivo e sulle competenze da acquisire (ad es. strategie di revisione del testo, di ricerca nel dizionario o su Internet) o, indirettamente, promuovere l'apprendimento di per sé (strategie per la pianificazione del lavoro, per la formazione dei tandem di studio ecc.). Il quaderno 5 di questa serie *Materiali per l'insegnamento della lingua e della cultura d'origine* tratta in modo specifico le strategie di apprendimento nell'ambito dell'insegnamento LCO.

In questa prospettiva i contatti e la cooperazione tra insegnante e allievi risultano più intensi e in forma di partenariato rispetto all'approccio tradizionale in cui l'insegnante dava l'essenziale della sua lezione dall'alto del suo piedistallo, in quanto rappresentante di una funzione pubblica. Per gli insegnanti LCO, che in patria hanno ricevuto una formazione classica, adeguarsi a questo nuovo ruolo dell'insegnante può rappresentare una sfida. Cionondimeno, essi devono essere consapevoli che i loro allievi sono generalmente abituati a questa nuova immagine dell'insegnante, grazie alla scuola regolare, e che non sono più inclini a seguire una lezione troppo centrata sull'insegnante e gestita in una maniera tradizionalmente autoritaria.

4. Concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento

Approccio costruttivista

La maggioranza delle scuole dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale concepisce l'apprendimento secondo l'approccio costruttivista che si basa sulle due ipotesi fondamentali descritte qui di seguito (cfr. Woolfolk, 2008):

1. I discenti sono soggetti attivi nel processo di apprendimento e si "costruiscono" il proprio sapere. Sulla base delle loro conoscenze quotidiane essi costruiscono le proprie idee e i propri modelli, ad esempio si rendono conto dell'alternanza giorno-notte, di che cos'è la guerra, del divario tra ricco-povero e così via.
2. Le interazioni sociali sono importanti per questo processo di acquisizione del sapere.

La concezione costruttivista dell'apprendimento parte dal principio che l'ambiente serve solo da stimolo e da matrice allo sviluppo del discente e che gli impulsi essenziali per il suo apprendimento partono da se stesso. Pertanto i discenti fanno una sorta di ricerca attiva su ciò che per loro costituisce un problema nel loro ambiente circostante («Perché la sera si fa buio?» «Perché la gente del mio paese vive nel paese di immigrazione?») e l'acquisizione delle conoscenze avviene tramite la risoluzione dei problemi. L'apprendimento è inteso quindi come la riorganizzazione costante degli elementi della conoscenza. Le strutture elaborate dal discente vengono sviluppate, raggruppate o completamente ricostruite ogni volta dopo un nuovo processo di apprendimento.

La didattica costruttivista privilegia la costruzione, lo sviluppo e l'applicazione delle conoscenze e competenze rispetto alla memorizzazione, al reperimento e alla riproduzione di fatti, concetti e competenze (Woolfolk, 2008). Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento essa pone l'accento sulla capacità di risolvere i problemi, sul pensiero critico, sull'attitudine a porsi domande, sull'autodeterminazione e sulla disponibilità a prendere in considerazione diversi percorsi per giungere alla soluzione. Per quanto riguarda l'insegnamento essa propone le seguenti raccomandazioni:

- L'apprendimento deve avvenire in un contesto costituito da questioni complesse, realistiche e pertinenti che stimola il discente nella propria "costruzione delle conoscenze" e a un apprendimento basato sulla scoperta.

- I discenti devono essere incoraggiati a prendere in considerazione e a discutere diverse prospettive e vari punti di vista. A tal fine bisogna proporre loro, nel limite del possibile, diversi approcci contenutistici allo stesso tema nonché pianificare occasioni di dibattito e di scambio reciproco.
- I discenti devono ricevere il necessario supporto per comprendere che essi stessi sono responsabili del proprio apprendimento e della sua qualità (ciò porta a un potenziamento dell'autocoscienza e, nello stesso tempo, alla consapevolezza che l'apprendimento viene costruito).

La mera trasmissione delle conoscenze e dei fatti che caratterizza l'insegnamento tradizionale è relegata così in secondo piano. In base a questo principio anche gli insegnanti LCO devono rivedere la pianificazione dei compiti di apprendimento. Il compito verrà assegnato sotto una diversa veste, invece di proporre "Imparate a memoria i seguenti nomi di piante e animali" il compito sarà il seguente: "Discutete e annotate, in gruppi di tre persone, i nomi di piante e animali che giocano un ruolo particolarmente importante nel bosco e in quale 'strato'; realizzate un cartellone su questo tema".

Apprendimento autonomo e responsabile

L'approccio costruttivista nelle scuole dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale punta su un apprendimento autonomo e responsabile. Fondamentale è il concetto di autoregolazione: i discenti controllano, quindi "regolano" e sorvegliano, in maniera autonoma il loro processo di apprendimento e i loro progressi (compresi i compiti a casa e i progetti di lungo termine, come ad es. la preparazione di una relazione). Apprendimento autonomo significa anche che i discenti, durante la lezione, possono prendere decisioni e sono responsabili di diversi aspetti del loro apprendimento. Le decisioni riguardano soprattutto i seguenti ambiti:

Obiettivi di apprendimento:	che cosa devo/voglio saper fare?
Contenuti di apprendimento:	che cosa devo/voglio sapere/imparare?
Metodi di apprendimento:	in che modo imparo io, quali metodi e strategie adotto?
Supporti di apprendimento:	quali supporti/risorse utilizzo?

Tempi:	quanto tempo impiego oppure ho a disposizione?
Ritmo di lavoro:	qual è la mia velocità di lavoro?
Partner di apprendimento:	lavoro da solo, con un partner o in un gruppo?

Nella realtà scolastica gli obiettivi e i contenuti di apprendimento sono generalmente predefiniti, ma gli alunni possono determinare i tempi necessari per la realizzazione di un compito, il loro ritmo di lavoro, scegliere il loro partner e, in alcuni casi, anche il metodo. Queste possibilità esistono anche per quanto riguarda il corso LCO, se il tipo di insegnamento è orientato verso il discente (cfr. anche cap. 6). Nell'ambito di un apprendimento autonomo e responsabile sono determinanti le strategie di studio già menzionate in precedenza. Anzi esse costituiscono il presupposto affinché il discente possa pianificare, organizzare e controllare il proprio apprendimento. Inoltre al fine di un apprendimento autonomo e autoregolato e per lo sviluppo della competenza di autovalutazione è auspicabile che l'insegnante proponga obiettivi e contenuti di apprendimento di vario livello tra i quali il discente può scegliere quelli a lui più adeguati (ad es.: testi sulla Turchia del XIX secolo con tre livelli di difficoltà; controllo delle conoscenze dell'agricoltura in Italia con tre livelli di esigenze).

Tenere conto dell' mondo di vita

Nella scelta dei suoi contenuti l'insegnamento che si orienta al discente deve essere il più vicino possibile alla realtà circostante presente e futura degli alunni. Pertanto bisogna scegliere dei contenuti che siano attuali e significativi per questi ultimi. Più di 50 anni fa Wolfgang Klafki aveva già formulato, a ragione, la seguente questione: «Quale significato ha tale contenuto e l'esperienza, le abilità e le competenze sviluppate in relazione ad esso per la vita intellettuale dei bambini nella mia classe? Quale senso dovrebbe avere per il loro sviluppo cognitivo dal punto di vista pedagogico?» (Klafki, 1958). In genere per la scelta dei contenuti non è rilevante considerarne soltanto l'attualità ma bisogna anche tenere conto dell'importanza dei diversi temi per il futuro dei discenti.

È compito e responsabilità dell'insegnante scegliere dei contenuti vicini alla realtà che siano pertinenti sia al presente sia al futuro dei suoi allievi.

Il postulato secondo il quale i contenuti dell'insegnamento devono essere collegati alla realtà di vita del discente costituisce una grande sfida per l'insegnante sia in materia di competenza professionale sia a livello di informazioni relative all'ambiente, alle condizioni di vita, alle preconoscenze e alle problematiche del discente. Per l'insegnante LCO significa, in primo luogo, considerare il fatto che i suoi alunni crescono in un contesto migratorio e tra due culture, quindi in un ambiente differente e con un bagaglio di esperienze molto diverso da quello degli alunni nel paese d'origine. I temi come "Vivere in campagna", "Favole e saghe", "Io tra 20 anni", "Le minoranze" ecc. devono essere trattati in maniera diversa rispetto al modo in cui vengono trattati nella lezione regolare in patria. In secondo luogo bisogna assolutamente tener conto dell'esperienza e delle competenze dei bambini che crescono in un ambiente biculturale, ma anche delle loro conoscenze della cultura e della lingua madre che spesso sono più deboli. Infine è chiaro che alcuni temi tradizionali del paese d'origine (come ad es. temi storici e patriottici) sono meno pertinenti in un contesto migratorio, mentre temi come "Vivere tra due culture", "Le minoranze" sono molto più rilevanti ed estremamente attuali.

Tenere conto dell'età

Come già menzionato nel paragrafo "Insegnamento centrato sul discente" la concezione e l'organizzazione dell'insegnamento devono essere adeguate al livello dello sviluppo cognitivo, alla composizione del gruppo di apprendimento e alla personalità individuale degli alunni. In particolare nelle classi in cui sono presenti più livelli, come è tipico dei corsi LCO, anche la dimensione della pertinenza all'età assume un certo rilievo. Gli alunni che si ritrovano in classi eterogenee e in gruppi di diversa età devono essere supportati in modo individuale in funzione del loro sviluppo psicologico e delle loro esperienze di apprendimento pregresse.

Un bambino di prima classe ha bisogno e preferisce lavorare, molto probabilmente, su temi diversi rispetto a un bambino di terza.

Non si può fare, in questo caso, una mera differenziazione quantitativa dei compiti da svolgere ma si tratta piuttosto di fare una scelta qualitativa di contenuti e metodi adeguati all'età.

Una sfida particolare per il corso LCO consiste nel fatto che l'età e le competenze linguistiche spesso variano considerevolmente, quindi può accadere che un bambino di sesta classe che frequenta il corso solo da due anni, disponga di competenze di lettura e di scrittura nella prima lingua inferiori rispetto a un bambino di terza classe che magari proviene da una famiglia di estrazione culturale più elevata. Ciononostante non si può far leggere al bambino di sesta testi per bambini più piccoli perché si sentirebbe umiliato e quindi demotivato. Al contrario, egli ha bisogno di testi

adeguati all'età dal punto di vista del contenuto ma semplificati dal punto di vista linguistico, nonché di un supporto individuale consistente.

Differenziazione e individualizzazione

L'insegnamento orientato al discente, alle sue conoscenze pregresse, ai suoi interessi, ai suoi bisogni e alla sua età ha come conseguenza logica un postulato che esiste ormai da trent'anni e che prevede la differenziazione e l'individualizzazione dell'insegnamento. Vale a dire in senso figurato:

Invece di servire a tutti gli alunni un menu standard da consumare e digerire nella stessa quantità e nello stesso tempo (cosa che costituisce una mera illusione), bisogna offrire a ciascun alunno il menu che meglio gli si addice, che il suo organismo assimilerà più facilmente e che gli sarà di maggior beneficio.

Certo si tratta di un approccio molto esigente specialmente per quegli insegnanti che non hanno familiarità con questo tipo di insegnamento e che non sono stati formati per questa situazione. Nel contempo, però, l'individualizzazione e la differenziazione si sono talmente affermate sia nella prassi sia nei manuali che non esiste quasi più nessun insegnante che faccia una classica lezione frontale. Ovviamente nella prassi sono state elaborate vie e soluzioni più realistiche e praticabili sia nella lezione regolare sia nel corso LCO. In effetti in una classe di 20 alunni sarebbe inutile e impossibile elaborare un programma di apprendimento individuale per ogni alunno ma è sufficiente fornire dei testi da leggere o dei temi da scrivere per tre o quattro livelli di difficoltà e dare a ogni alunno la possibilità di trovare ciò che più gli si addice. In questo caso, invece di individualizzazione totale si parla piuttosto di differenziazione "interna" dell'insegnamento (per gruppi di livello e di età). Inoltre – ma ciò non riguarda il corso LCO bensì la scuola regolare – esiste una differenziazione "esterna" relativa ai differenti tipi di scuola, in particolare a livello secondario I (liceo, scuola secondaria con esigenze elevate o elementari, scuole speciali ecc.).

Gli insegnanti esercitano un'influenza diretta sulla differenziazione interna in quanto essi possono e devono proporre delle offerte di apprendimento con diversi gradi di difficoltà e di complessità e dei compiti ed esercizi di lunghezza variabile in funzione del livello di apprendimento. Il concetto di classe come unità non esiste più perché ogni alunno può cimentarsi con l'offerta di apprendimento a lui più consona e trarne il meglio per se stesso.

Si parla in questo caso anche di "insegnamento adattivo" che si orienta alle caratteristiche e alle preconoscenze degli alunni e in cui la lezione, i compiti, gli ausili di apprendimento, i materiali e i media vengono adeguati di conseguenza.

Prospettiva

Le dimensioni dell'insegnamento presentate nel capitolo 5 corrispondono ai punti fondamentali della pedagogia e della didattica attuali nei paesi di immigrazione dell'Europa settentrionale, occidentale e centrale. Naturalmente tale lista non è completa, inoltre la pedagogia e la didattica attuale sono in continuo sviluppo. Un ultimo elemento essenziale da menzionare, molto ricorrente ma che non è stato ancora oggetto di discussione è la motivazione del discente.

L'obiettivo di ogni insegnamento è dare un impulso positivo all'apprendimento e incoraggiare così i discenti ad agire ed essere attivi.

I punti enumerati precedentemente vanno tutti in questa direzione e considerano l'organizzazione dell'insegnamento sotto questa prospettiva. In effetti solo un alunno motivato riesce ad assumersi la responsabilità di questo processo, a fissare i propri obiettivi, a pianificare e riflettere sul proprio apprendimento e a diventare attivo in questo senso. Questo obiettivo può essere raggiunto, però, solo se l'insegnante struttura il suo insegnamento in tale prospettiva e si impegna per promuovere le conoscenze, le competenze e le attitudini dei suoi allievi – in breve: se contribuisce allo sviluppo della loro personalità.

Riferimenti bibliografici

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, Heft 10, S. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturminderministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Link: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert et al. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5. Aufl.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.