



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The multigrade: beliefs, difficulties and practices of Italian teachers¹ **La pluriclasse: credenze, difficoltà e pratiche degli insegnanti italiani**

di

Laura Parigi

l.parigi@indire.it

Giuseppina Rita Jose Mangione

g.mangione@indire.it

INDIRE- Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

Abstract:

About 30% of students in the world attend primary education in multi-grade classes. Multi-grade education is common in many rural areas of the so-called *minority world*, i.e. high-income countries such as the United States, Canada, in many European countries and in *majority world* countries such as India, China, Nepal, Peru, Colombia and Brazil. In Italy nearly 29,000 students attend mixed-age classes, distributed in around 1,500 schools throughout the country. According to school administrators and headmasters, multigrade classes are affected by a high turnover rate among teachers due to their lack of experience and adequate training. As multigrade turns out to be a very challenging practice for many teachers, in 2020 INDIRE investigated their needs, their teaching styles

¹ Laura Parigi è autrice dei paragrafi 2, 3.1 e 3.2 Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice dei paragrafi 1, 3.2, 3.3 e 4.

and the main critical issues by means of a qualitative survey. This paper reports the results of the analysis of 124 cases highlighting the main critical issues related to curriculum design and to the organization of learning groups, schooltime and classroom spaces and comparing the teaching styles of “novice” teachers, namely those with less than 5 years of experience in multigrade classrooms, with more that of more experienced colleagues. The investigation points out that while teachers easily learn to mix grades to take advantage of age difference among students, they remain very much focused on guided learning activities and struggle to provide an effective setting to individual and group independent learning.

Key words: multigrade, explorative research, teacher professional development

Abstract:

Nel mondo circa il 30% degli alunni e delle alunne frequentano l’istruzione primaria in pluriclasse; le classi multigrado sono diffuse nelle aree rurali dei paesi ad alto reddito come Stati Uniti e Canada, in gran parte dei paesi europei e nei paesi del *majority world* come India, Cina, Nepal, Perù, Colombia e Brasile. In Italia sono circa 29mila gli studenti che frequentano classi miste per età, distribuiti in circa 1500 scuole sul territorio nazionale. Si tratta di classi situate prevalentemente in plessi di dimensioni ridotte (“piccole scuole”) e segnate da un fenomeno di elevato *turn over* degli insegnanti che, spesso privi di esperienza e di formazione specifica nella didattica in pluriclasse, incontrano numerose difficoltà. Per comprendere la natura di queste difficoltà, nel 2020 INDIRE ha condotto un’indagine esplorativa sui bisogni, sulle criticità più tipiche e sugli stili di insegnamento dei docenti delle classi multigrado italiane di scuola primaria e secondaria di I grado. Il presente contributo restituisce gli esiti dell’analisi condotta su 124 schede descrittive mettendo in luce i problemi principali riscontrati dai docenti, le tendenze nell’organizzazione dei gruppi di apprendimento, nella progettazione didattica e curricolare, nella predisposizione dello spazio dell’aula e degli spazi esterni. Dalla ricerca emerge che gli insegnanti apprendono sul campo a trarre vantaggio dalla differenza di età tra gli studenti, ma attribuiscono forte centralità ai momenti di apprendimento guidato e faticano a predisporre setting efficaci per l’apprendimento autonomo individuale di gruppo.

Parole chiave: pluriclasse, ricerca esplorativa, sviluppo professionale dei docenti

1 La diffusione del multigrade e difficoltà riscontrate

1.1 Le pluriclassi nel mondo

Le classi multigrado (o pluriclassi) sono un setting educativo molto comune nelle aree rurali; sono spesso una scelta che deriva dalla necessità di garantire un presidio culturale nelle zone più periferiche come nelle isole o nelle montagne. Nel mondo circa il 30% degli alunni e delle alunne frequentano l’istruzione primaria in pluriclasse (UNESCO, 2015). Le classi multigrado sono comuni in molte aree rurali del cosiddetto *minority world*, come Stati Uniti, Canada, in gran parte dei paesi europei, e nei paesi del *majority world* come India, Cina, Nepal, Perù, Colombia e Brasile (Cornish,

2021; Kivunja, 2015). Se nei contesti del *minority world* le pluriclassi rappresentano una scelta “di ripiego”, nella realtà del *majority world* sono una risorsa fondamentale per garantire l’accesso all’istruzione primaria degli alunni e delle alunne che vivono nelle aree più remote e povere del pianeta. Le pluriclassi sono presenti in tutto il continente africano, nell’America Latina e in Asia (Pridemore, 2007). In Europa sono presenti nella maggioranza dei paesi pur in percentuale differente in relazione alle caratteristiche del territorio e alla densità di popolazione delle diverse aree: in Finlandia e in Irlanda del Nord si registra la presenza di pluriclassi rispettivamente nel 70% e nel 59% delle scuole primarie, mentre nei Paesi Bassi è una pluriclasse una classe su due (Barbetta, 2021). Le pluriclassi sono inoltre molto diffuse in Norvegia, dove rappresentano il 35% del totale delle classi sul territorio, in Francia, dove circa il 37% degli studenti frequenta una classe multigrado (Leuven & Rønning, 2016) e in Inghilterra dove la percentuale degli studenti che frequentano classi miste si attesta intorno al 25% (Boyd, 2020).

La pluriclasse è una realtà presente anche in Italia. Secondo un’indagine condotta da INDIRE in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione (Bartolini et al. 2021), sono circa 29mila gli studenti italiani che frequentano classi miste per età, distribuiti in circa 1500 plessi sul territorio nazionale. È un fenomeno che interessa principalmente la scuola primaria e che caratterizza il 16,5% delle cosiddette “piccole scuole”, cioè le scuole che hanno un numero di iscritti inferiore o di poco superiore (+10%) a 125 alunni per la scuola primaria e a 75 per la scuola secondaria. Si tratta di soglie individuate da INDIRE a partire da un numero medio di 25 alunni per classe, stimato in base alla normativa sul dimensionamento delle classi e degli istituti (DPR 81/2009), allo scopo di identificare i plessi scolastici che sono “a rischio” chiusura per effetto degli andamenti demografici. Nella normativa scolastica italiana non esiste una definizione di piccola scuola e queste realtà non sono necessariamente legate ai contesti rurali; è stato pertanto necessario formulare una definizione operativa per la ricerca sul rapporto tra presidi scolastici e territori in via di spopolamento. Considerando dunque che una “piccola scuola” si caratterizza primariamente per un numero di alunni insufficiente a formare un intero corso (5 o 3 classi complete), si è rilevato che queste realtà rappresentano il 45,3% del totale delle scuole primarie e il 21,7% delle scuole secondarie di I grado. Si tratta di una realtà diffusa soprattutto nelle aree interne del paese, territori da tempo segnati da fenomeni di spopolamento che interessano soprattutto i giovani e le famiglie con figli, spinte a spostarsi nelle aree urbane per motivi di lavoro o per necessità di accesso a quei servizi che sono carenti nelle loro zone di residenza.

1.2 Le difficoltà evidenziate in letteratura

Nonostante la pluriclasse sia molto spesso il risultato di alcune condizioni socioeconomiche dei territori periferici come, ad esempio, la bassa densità di popolazione, l’esiguo numero di bambini iscritti nella scuola del paese, la mancanza di insegnanti disponibili a prendere servizio in realtà isolate o l’insufficienza di aule scolastiche (Cornish, 2021), risulta essere un contesto di alto valore pedagogico proprio per i benefici educativi che vengono attribuiti a queste tipologie di setting. Un esempio sono le scuole Montessori, caratterizzate da formazione di gruppi “di età mista, istruzione individualizzata, materiali manipolativi, arredi di grandi dimensioni” (Whitescarver & Cossentino, 2008, p.2) e dove viene attribuita una efficacia educativa alle interazioni tra gruppi di livello ed età. Secondo Aina (2001) la pluriclasse può essere considerata una “comunità naturale di studenti” (p.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15130

219), dove l'attenzione è posta sulla qualità delle interazioni. Le classi eterogenee sono una strategia che consente alle scuole di continuare a svolgere la loro funzione nell'educare la comunità locale quando gli studenti che si iscrivono sono in numero troppo basso per sostenere l'impegno di uno o due insegnanti per classe (Cornish, 2010).

La ricerca ha messo in evidenza alcune difficoltà che si sono rivelate costanti nel tempo e nella comparazione tra contesti differenti tra loro (Veenman, 1995; Naparan, 2021). Gli insegnanti delle pluriclassi hanno in genere la percezione di dover lavorare di più rispetto ai colleghi delle classi standard e il sovraccarico diviene causa di uno stress professionale che impatta negativamente sulla qualità dell'insegnamento (Proehl et al., 2013; Shareefa 2021). La progettazione didattica viene associata a un'elevata complessità per la necessità di differenziare gli oggetti culturali, gli obiettivi di apprendimento, le strategie e i materiali didattici in funzione dei diversi gradi che compongono la pluriclasse. Una "fatica materiale" che si intensifica all'aumentare dei differenti gradi presenti nella pluriclasse e che rende il lavoro particolarmente difficoltoso anche per l'assenza di risorse, schede operative e libri di testo pensati specificatamente per l'insegnamento nelle classi non standard (Idris, 2016) e per l'apprendimento autonomo degli studenti (Bua, 2021).

La presenza di più gradi in una stessa classe costituisce un ostacolo per riprodurre la lezione simultanea o altre strategie di *whole class teaching* (Mangione 2021). Nell'organizzare la pluriclasse, l'insegnante può scegliere se formare gruppi stabili o variabili, omogenei in base al grado, all'età e al bisogno, oppure eterogenei, per esempio per la realizzazione di forme di tutoraggio tra pari, una strategia che tuttavia gli studi evidenziano essere scarsamente utilizzata nelle pluriclassi (Engin, 2018). Nell'aula, l'insegnante è contemporaneamente impegnato su più fronti: nelle attività di apprendimento guidato, frontali o laboratoriali, nella supervisione delle attività di apprendimento autonomo e nell'osservazione dei processi di apprendimento degli studenti (Perry, 2017). Anche quando prevale la formazione di gruppi coincidenti con i diversi gradi scolastici, l'insegnante si trova costretto a ripensare l'organizzazione dello spazio della classe, perché l'assetto tipico per file non è riproducibile nella classe non standard ed è necessario definire aree distinte per i diversi gradi, in base alla numerosità degli studenti per ciascun grado e alle dimensioni dell'aula a disposizione (UNESCO, 2015; Thephavongsa, 2018). Anche l'organizzazione dei tempi del lavoro quotidiano rappresenta una difficoltà per i docenti: occorre ripensare la scansione delle attività settimanali, i percorsi didattici che si svolgono nel corso dell'anno scolastico, scandire per ciascun gruppo i tempi dedicati all'apprendimento guidato e i tempi dell'apprendimento autonomo, individuale o di gruppo (Fringeli, 2014; Shareefa, 2021). I docenti lamentano generalmente di non aver abbastanza tempo da dedicare alle diverse fasi del processo di insegnamento, dalla progettazione delle attività alla loro realizzazione in aula e alla valutazione degli apprendimenti (Mulryan-Kyne, 2004; Sampson, 2016; Godinez, 2019). Dichiarano inoltre di far fatica a dedicare l'attenzione necessaria ai bisogni individuali degli studenti (Shareefa, 2021) e alle attività di recupero (Bua, 2021). Nei contesti in cui vige un curriculum prescrittivo a livello ministeriale o di istituto scolastico, restituiscono la difficoltà di "stare al passo" con le classi monogrado (Engin, 2018). Un ultimo elemento di criticità è la percezione diffusa che gli insegnanti hanno di non essere adeguatamente preparati alla complessità dell'insegnamento in pluriclasse (Idris, 2016; Bua, 2021 Gutierrez, 2022), a cui si legano la dispersione formativa causata dall'isolamento professionale e dalla distanza rispetto ai centri dell'amministrazione scolastica

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15130

(Saqlain, 2015) e il mancato supporto dalle famiglie, spesso animate da un pregiudizio sulla qualità educativa dei contesti *multigrade* (Ronksley-Pavia, 2019). Nei contesti del *majority world*, i docenti delle pluriclassi devono inoltre confrontarsi con fenomeni di bassa alfabetizzazione dei genitori che costituisce un ostacolo a una fattiva collaborazione all'arricchimento dell'esperienze curricolari ed extra curricolari (Condy e Blease 2014; Godinez, 2019). Il complesso delle difficoltà evidenziate alimenta negli insegnanti la convinzione che la pluriclasse costituisca una condizione di svantaggio professionale (Cornish, 2021; Matobako, 2018), anche se emerge la consapevolezza che l'uso di strategie didattiche adeguate per l'eterogeneità possa costituire una risorsa per l'apprendimento inclusivo e autonomo (Hyry-Beihammer, & Hascher, 2015) e che la formazione dei docenti è l'elemento su cui far leva per affrontare questo contesto sfidante (Mulryan-Kyne, 2007).

2. Presentazione dell'indagine e metodo

Le difficoltà di insegnamento individuate dalla ricerca internazionale ricorrono anche nelle testimonianze dei dirigenti che negli anni si sono rivolti all'INDIRE per contrastare l'elevato *turn over* degli insegnanti nelle pluriclassi (INDIRE, 2019). Spesso situate in sedi di servizio difficili da raggiungere, le classi multigrado sono vissute come particolarmente faticose (Mangione, 2016) ed è piuttosto comune che dopo un breve periodo di servizio gli insegnanti chiedano di essere trasferiti in classi "normali". Il ricambio frequente preoccupa le famiglie e contribuisce ad alimentare un pregiudizio nei confronti della pluriclasse, che si ritiene non possa offrire le medesime opportunità educative della classe standard²; tutto ciò incide negativamente sulle iscrizioni e sulla sopravvivenza dei plessi nei piccoli centri. Le richieste che negli anni le scuole hanno fatto all'INDIRE sono dunque soprattutto richieste di formazione su "buoni modi" per insegnare nelle pluriclassi, e cioè sulle strategie didattiche e i repertori (Mortari, 2010) che rendono più sostenibile il lavoro dei docenti e al tempo stesso possono garantire una buona qualità educativa. Sebbene allo stato dell'arte non vi siano evidenze chiare sulla correlazione tra classi multigrado e apprendimenti (Cronin, 2019; Ronksley-Pavia, 2019), gli studi sull'insegnamento in pluriclasse identificano alcune indicazioni operative per una didattica efficace, formulate principalmente a partire da indagini condotte sugli insegnanti. Le ricerche (Miller, 1991; Little 2005) pongono l'accento sul potenziamento dell'*autonomia* degli studenti e sulla necessità di organizzare i tempi, gli spazi dell'aula e i materiali didattici affinché nella pluriclasse gli studenti possano svolgere attività di apprendimento indipendente, individuale e di gruppo, mentre il docente è impegnato con i compagni nella didattica frontale. Sistematizzazioni più recenti (Fringeli, 2014; Smit, 2015) si concentrano sulla necessità di pensare un *curricolo integrato*, individuando temi e argomenti comuni da sviluppare diversificando gli obiettivi e le situazioni di apprendimento in funzione del grado scolastico, e sulla *differenziazione didattica* (Perrenoud, 1997) attraverso l'organizzazione di gruppi di apprendimento flessibili, formati su criteri di omogeneità (grado scolastico di appartenenza, bisogni, livelli di apprendimento) che a partire dalle differenze (ad esempio, per attività di tutoraggio tra pari).

² Secondo un pregiudizio tipico delle, ampiamente documentato in letteratura (Veenman, 1995, Lindström & Lindahl, 2011), gli alunni delle pluriclassi sarebbero penalizzati rispetto agli studenti delle classi "normali" sia sul piano dei contenuti e degli argomenti affrontati (sono infatti percepiti "in ritardo" rispetto ad un ideale programma standard) che dell'attenzione ai bisogni individuali.

Prima di proporre questi orientamenti in azioni di formazione, ci si è però posti il problema di comprendere quali fossero i problemi più rilevanti (Mazzoni, 2015) per gli insegnanti delle pluriclassi italiane. Occorreva verificare se, alla luce del quadro normativo di riferimento e delle peculiarità del sistema di istruzione, le difficoltà affrontate dai docenti italiani fossero le stesse già evidenziate in letteratura³. Oltre a raccogliere le difficoltà e i bisogni espliciti, vi era la necessità di capire come in effetti *si fa scuola* nella pluriclassi, e cioè di indagare quali fossero gli *stili di insegnamento* (Rossini, 2016) dei docenti individuando i comportamenti più ricorrenti e le credenze che li informano: in questo caso, lo scopo era comprendere se e in che misura i criteri e le routine applicate nella classe “normale” risultano d’ostacolo all’attuazione di una didattica adeguata alle esigenze della pluriclasse. Infine, vi era la necessità di porre a confronto le pratiche degli insegnanti *neofiti*, privi di esperienza specifica nell’insegnamento in pluriclasse, con quelle dei docenti *esperti*, che invece da anni lavorano in questa realtà, per comprendere la variabilità degli stili di insegnamento in funzione del grado di esperienza e identificare le difficoltà più persistenti.

È a partire da questi focus che si è realizzata una ricerca esplorativa (Stebbins, 2001) di tipo etnografico (Woods, 1988) finalizzata ad indagare un fenomeno in larga parte sconosciuto⁴ e che costituisce un’anomalia rispetto alle realtà con cui INDIRE tipicamente si interfaccia. L’indagine ha richiesto ai ricercatori la sospensione di precomprensioni, categorie interpretative e ipotesi maturate a partire da precedenti attività di ricerca e formazione svolte nelle classi standard: la necessità di guardare alle pluriclassi senza lasciarsi condizionare da ciò che “funziona” o che risulta innovativo nelle classi “normali” è maturata in seguito ad alcune iniziative di formazione in cui la proposta di strategie didattiche ipotizzate come efficaci per la pluriclasse (ad es. *il dialogo euristico, il service learning, etc.*) è risultata solo in parte focalizzata sui bisogni effettivi degli insegnanti. Si è scelto pertanto di adottare per l’indagine un approccio fenomenologico-empirico, facendo riferimento in particolare all’impianto definito da Mortari⁵ (2010) che richiama i metodi e le tecniche della *grounded theory* (Glaser, 1967). Per intercettare la più ampia varietà di problemi e individuare la rilevanza è stato necessario condurre un’indagine estesa. Non disponendo di un’anagrafica degli insegnanti in servizio nelle classi multigrado non è stato tuttavia possibile individuare un campione rappresentativo. Sono dunque stati considerati tutti gli istituti comprensivi del territorio nazionale con almeno una pluriclasse di scuola primaria e una pluriclasse di scuola secondaria di I grado: sono risultati essere 131, per un totale di 747 pluriclassi di cui 568 di primaria e 179 di secondaria di I grado. Si sono successivamente individuati due sottoinsiemi. Il primo è composto da istituti con un numero di pluriclassi maggiore di 10, che sono risultati essere 17. Si è ritenuto che questi istituti

³ Per esempio, se a livello internazionale gli insegnanti lamentano infatti la difficoltà di adattare alla pluriclasse un curriculum standardizzato pensato per la classe monogrado (Condy, 2014; Taherizade, 2019), in Italia le Indicazioni Nazionali (2012; 2018) lasciano ampi margini di libertà per la progettazione, perché sono orientate a costruire una verticalità degli apprendimenti e scandiscono gli obiettivi su tempi medio-lunghi: un triennio, per i primi anni della scuola primaria e per la secondaria di I grado e un biennio per gli ultimi anni di scuola primaria.

⁴ Nel decennio antecedenti all’avvio della ricerca, le pluriclassi italiane sono state solo oggetto di un piccolo gruppo di studi di caso (Capobianco, 2020; Coppi, 2020; Arazzi, 2020) e di due analisi comparative degli apprendimenti (Checchi, 2017; Barbetta, 2021).

⁵ Il disegno e gli strumenti della ricerca esplorativa estesa sono stati elaborati in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università degli Studi di Verona e con la consulenza scientifica della professoressa Luigina Mortari, che hanno supportato il gruppo di ricerca di INDIRE.

rappresentassero casi di interesse per la potenziale varietà di situazioni problematiche legate alla didattica nelle pluriclassi. Il secondo sottoinsieme individuato è formato da istituti con una sola pluriclasse di primaria e una sola pluriclasse di secondaria di I grado, considerati significativi invece in relazione alla condizione all'isolamento professionale. Anche questi sono risultati essere, casualmente, 17. La ricerca esplorativa ha interessato in totale 232 pluriclassi, di cui 179 di scuola primaria e 53 di scuola secondaria di I grado. Per ciascuna pluriclasse sono stati coinvolti due docenti: nel caso della primaria i due docenti curricolari, nel caso della secondaria di I grado gli insegnanti di Italiano e Matematica, in quanto docenti che trascorrono più tempo con la classe. Applicando questo criterio, il campione considerato dalla ricerca è risultato di 464 docenti.

L'indagine si è focalizzata sui seguenti aspetti: le difficoltà dell'insegnamento nella pluriclasse, le modalità di progettazione curricolare e didattica, l'organizzazione e la gestione dei gruppi di apprendimento, dell'orario scolastico e degli spazi della classe, le strategie didattiche prevalenti, i valori di riferimento e le aspettative nei confronti di INDIRE. A partire da queste dimensioni, è stato elaborato un questionario a risposta aperta con alcune domande stimolo⁶. La scelta del questionario a risposta aperta è stata dettata dall'esigenza di organizzare il resoconto degli insegnanti sulla base delle focalizzazioni definite dai ricercatori senza tuttavia perdere la varietà e l'autenticità delle rappresentazioni dei rispondenti. Nella formulazione delle domande si è cercato di orientare le risposte al racconto di modalità operative concrete, di episodi autentici, per evitare risposte "astratte" e povere di elementi rivelatori della conoscenza pratica: non è raro, infatti, che nel restituire la loro esperienza di insegnamento i docenti si sentano in dovere di esprimersi con tecnicismi e ricorrendo ad un lessico mutuato dalle pubblicazioni specialistiche o dal quadro di riferimento normativo, sovrascrivendo così i dati di realtà del loro agire professionale (Parigi, 2021). Infine, per ragioni di sostenibilità dell'analisi è stato stabilito un limite massimo di 1500 caratteri per la risposta a ciascuna delle domande.

A febbraio 2020 il questionario, implementato con il software LimeSurvey, è stato trasmesso ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi scelti e sono stati raccolti 124 casi di compilazione completa. La popolazione dei rispondenti è composta per il 64% da docenti di scuola primaria e per il 36% di scuola secondaria di I grado e si tratta in larga maggioranza di docenti di sesso femminile (89%). Il 61,2% degli insegnanti che hanno compilato il questionario hanno meno di cinque anni di esperienza nelle pluriclassi: nei paragrafi che seguono gli insegnanti appartengono a questo gruppo sono definiti come "neofiti". Il 20,2% dei rispondenti forma invece il gruppo degli insegnanti "esperti", cioè con più di quindici anni di servizio in pluriclasse. La restante parte dei rispondenti si colloca in una fascia di anzianità compresa tra i 6 e 10 anni (11,1%) e tra gli 11 e 15 anni (7,1%). Le regioni più rappresentate sono il Piemonte (30 rispondenti), la Sicilia (22) e l'Emilia Romagna (21). Per quanto concerne invece le discipline di insegnamento, non è stato possibile identificare dei gruppi omogenei per la scuola primaria, mentre tra i rispondenti della secondaria di I grado il 27% circa dei

⁶ Il questionario si è articolato nelle seguenti domande: a) Puoi raccontare la difficoltà più grande che incontri? b) Organizzi la classe in gruppi? Se sì, come la organizzi? c) Come organizzi lo spazio per le attività didattiche? Organizzi attività didattiche negli spazi esterni della scuola? d) Nella realtà complessa della pluriclasse come realizzi la valutazione? e) Puoi raccontare l'attività didattica più bella che hai realizzato? f) Cosa ti aspetti da INDIRE? Per ciascuna domanda è stato previsto un numero massimo di caratteri di 1500 caratteri, per ragioni di sostenibilità in fase di analisi.

rispondenti insegna Matematica e Scienze (12 rispondenti su 44), il 20% Italiano, Storia e Geografia (9 rispondenti su 44) e il 18% Lingue Straniere (8 rispondenti su 44).

Le risposte sono state oggetto di un'analisi quali-quantitativa basata su categorie (Goldkuhl, 2003; Mayring, 2019) che ha coinvolto un gruppo formato da cinque ricercatori e ricercatrici di INDIRE. Il procedimento di analisi ha previsto una fase di codifica induttiva del materiale condotta da coppie di ricercatori. Le categorie emergenti sono state socializzate nel gruppo dei ricercatori con lo scopo di definire un lessico condiviso, identificare livelli ulteriori di analisi e potenziali relazioni tra le categorie. Per un primo consolidamento delle categorie emergenti si è proceduto attraverso una lettura condivisa di tutto il gruppo di una selezione casuale di risposte e poi con la discussione dei casi più ambigui e controversi. Le sessioni di lavoro sono infine servite per individuare e validare le relazioni tra categorie (codifica assiale) e i procedimenti di astrazione e generalizzazione del vocabolario di analisi (codifica selettiva) (Creswell, 2012). Si è proceduto successivamente a una analisi basata sul sistema di categorizzazione condiviso all'interno del gruppo di ricerca: l'analisi è stata condotta dai ricercatori individualmente o in coppie e poi condivisa con i colleghi a scopo di validazione.

3. Analisi e presentazione di risultati

3.1 Le difficoltà dell'insegnamento nella pluriclasse

La domanda “Qual è la difficoltà più grande che incontri?” ha ottenuto 122 risposte valide, in larga parte (57,5%) di insegnanti che lavorano in pluriclasse da meno di cinque anni e per il 20,8% con più di 15 anni di esperienza: il resto dei rispondenti è costituito per il 13,2% da docenti che hanno trascorso in pluriclasse da 6 a 10 anni e per l'8,5% da 11 a 15 anni. L'analisi ha individuato 5 *categorie di criticità*: 1) le difficoltà nella gestione della classe, 2) i problemi correlati all'organizzazione del tempo, 3) le difficoltà di progettazione 4) l'autonomia degli studenti e 4) la presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali. La conduzione delle attività in classe è la difficoltà più rappresentata (49 casi), seguita dai problemi correlati alla mancanza tempo (34 casi) e dalla progettazione didattica (29). Mettendo a confronto i neofiti con gli insegnanti con più di 15 anni di esperienza risulta che per i primi sono più rilevanti i problemi di gestione della classe mentre i secondi pongono un'attenzione più marcata al tema dell'autonomia degli studenti.

Entrando nel merito della *gestione della classe* la criticità più rappresentata riguarda l'*attenzione degli studenti*, che secondo gli insegnanti è messa alla prova dalla “coabitazione” nella stessa aula di diversi gruppi impegnati in attività diverse. Gli studenti sono spesso distratti dalle attività svolte in parallelo dagli altri gruppi e la concentrazione risulta facilmente compromessa, specie se si trattano contemporaneamente argomenti e discipline diversi. Il problema è maggiormente rappresentato tra gli insegnanti neofiti e di scuola secondaria di I grado, ma è richiamato anche nelle risposte degli esperti. Le risposte sono caratterizzate dalla ricorrenza di termini e locuzioni che in fase di analisi sono state considerate per la formazione di ulteriori tematizzazioni. È il caso della parola “spiegazione”, che compare in 12 risposte; si tratta di un sottogruppo di risposte particolarmente interessante, perché gli insegnanti evidenziano una relazione tra i problemi di attenzione e la didattica frontale.

(La difficoltà più grande che incontro è) riuscire, durante le ore di Matematica, a svolgere la lezione "tradizionale" necessaria quando devo spiegare o introdurre un argomento nuovo oppure quando gli alunni mi chiedono di rivedere insieme un concetto non chiaro. [...] La difficoltà nasce dal fatto che c'è ovviamente un rumore di sottofondo che distrae e perché, giustamente, anche chi sta svolgendo esercizi mi chiama per chiedermi delle delucidazioni. Quindi io devo interrompere la spiegazione in corso con un conseguente rallentamento e perdita del filo del discorso. (Id. 166, scuola secondaria di I grado)

La parola “programma” compare invece ripetutamente nelle risposte che fanno riferimento alle difficoltà correlate all’attività di *progettazione didattica*: è presente in 23 casi su 29, in maggioranza per indicare la programmazione annuale delle attività. Anche se le Indicazioni Nazionali per il curriculum fissano per la scuola primaria e secondaria di I grado obiettivi su base biennale o triennale, la modalità prevalente è la programmazione annuale per gradi. La realizzazione di percorsi curricolari distinti incide sul carico di lavoro che gli insegnanti devono dedicare alla preparazione dei materiali didattici e alla pianificazione delle attività e nelle risposte si evidenzia la percezione chiara di una condizione di svantaggio:

Sicuramente rispetto ai colleghi che hanno una sola classe io devo preparare ogni giorno più lezioni/attività da presentare contemporaneamente alle due o più classi. Inoltre può capitare che ciò che hai programmato di fare in quel determinato giorno non possa essere svolto. (Id. 28, scuola primaria)

Tra le risposte che hanno come tema principale le difficoltà di progettazione, un sottogruppo di 5 casi contiene riferimenti espliciti all’organizzazione delle attività autonome degli studenti. Si tratta di risposte in cui emerge una relazione stretta tra il carico di lavoro in fase di progettazione, la distinzione dei percorsi tra i gradi, l’alternanza tra momenti guidati, prevalentemente di didattica frontale e il lavoro indipendente degli studenti.

Nella preparazione del lavoro devo organizzare e coordinare argomenti e tempistiche da mettere poi in atto con i bambini. Per esempio, se in una classe spiego un argomento nuovo, devo preparare dei lavori che gli altri studenti possano svolgere autonomamente: questo richiede un mio grande impegno a casa. (Id. 230, scuola primaria)

Poiché l’*autonomia* è considerata una risorsa per la gestione della classe, la sua mancanza è vissuta come una condizione particolarmente problematica. Nelle 22 risposte che trattano il tema, si fa riferimento ripetutamente a difficoltà marcate con i bambini più piccoli della primaria, ma il problema è riscontrato anche negli studenti di scuola secondaria. Se nella maggioranza dei casi è considerata essenzialmente un prerequisito degli studenti, alcuni insegnanti si soffermano sulle difficoltà e sulle strategie che ne possono favorire lo sviluppo.

Il *tempo* emerge come un bene prezioso all’interno della pluriclasse, che non deve essere sprecato. Su un totale di 34 risposte che vi fanno esplicito riferimento, sono 18 i casi in cui si evidenzia

l'insufficienza delle ore di didattica con gli studenti e la necessità di ricorrere a un prolungamento dell'orario o a un *tempo pieno*.

[La difficoltà più grande che incontro] è la gestione della classe in un tempo a 27 ore. Troppo poco per chi a volte deve dividere una sola ora per due o tre classi in contemporanea. (Id. 111, scuola primaria)

I docenti di scuola secondaria, in particolare, segnalano che l'organizzazione dell'orario scolastico tipica delle classi monogrado, in cui si prevede l'alternarsi di insegnanti disciplinari per tempi brevi (una o due ore), rappresenta un forte vincolo all'insegnamento nella pluriclasse:

Quando ho un'ora di lezione non riesco a spiegare in entrambe le classi. (Id. 71, scuola secondaria di I grado)

Emerge in maniera forte il confronto con le classi monogrado e si fa riferimento alla convinzione che nelle pluriclassi si accumuli un "ritardo" rispetto alla classe "normale". In alcuni casi questa percezione alimenta la convinzione che la formazione di pluriclassi dovrebbe essere evitata:

Nelle due ore settimanali dovrei fare tre argomenti diversi sia di teoria che di attività pratiche (disegno tecnico o ricerche e approfondimenti, lavori di applicazioni di lezioni teoriche ecc.), se voglio portare questi alunni al pari degli altri che non stanno pluriclasse. Io consiglieri, per le piccole scuole vicine ai centri più grandi, di trasportare gli alunni delle pluriclassi in questi plessi e suddividerli delle classi di appartenenza. (Id. 29, scuola secondaria di I grado)

Anche se il tema della distribuzione del tempo caratterizza un numero limitato di risposte, è risultato particolarmente interessante nel lavoro di analisi, perché ha fornito una possibile chiave interpretativa delle criticità nel loro complesso. Posta in relazione con l'occorrenza delle parole "spiegazione" e "lezione" nel corpus delle risposte alla domanda delle difficoltà, l'idea della "riduzione" e del "frazionamento" del tempo sembra essere legata ad una forte centralità della presenza dell'insegnante nei gruppi di apprendimento. Se, come abbiamo già visto, la presenza del docente nei gruppi di apprendimento costituisce un principio organizzatore cardine della progettazione didattica e della gestione della classe, in queste risposte si individua un coinvolgimento dei valori professionali di riferimento nella determinazione delle scelte degli insegnanti. Emerge infatti la preoccupazione di non riuscire a dedicare la giusta quantità di tempo ai diversi gradi presenti nella pluriclasse e, più in generale di non garantire l'equità delle condizioni del percorso scolastico che è offerto ai coetanei delle classi standard:

Non è assolutamente giusto non dare agli alunni quanto altri ricevono normalmente in classi normali. Dimezzare le ore solo per "risparmiare" sul personale docente, penso sia sbagliato. Tutti hanno diritto allo studio in egual misura. (Id.12, scuola secondaria di I grado)

Se quest'ultima preoccupazione suggerisce che la centralità della presenza dell'insegnante nei gruppi di apprendimento è guidata da valori di cura e attenzione verso gli studenti, è interessante porla in

relazione alle affermazioni già analizzate sul lavoro autonomo come contenimento al disturbo e alle interruzioni delle attività guidate dall'insegnante. Sembra chiarirsi qui, per mezzo di questa associazione, la concettualizzazione di due qualità del tempo: un tempo "maggiore" per valore, che è il tempo in cui l'insegnante affianca, guida e spiega ai gruppi di apprendimento, e un tempo "minore", un "tempo di scarto", un vuoto da riempire, che è il tempo in cui gli alunni e le alunne lavorano individualmente o in gruppo. Pensando nei termini della rilevazione dei bisogni, sembra esservi una difficoltà a cogliere una possibilità di valorizzazione dell'apprendimento autonomo degli alunni.

Infine, 14 risposte evidenziano che nella pluriclasse è particolarmente difficile dare risposta alle necessità individuali degli studenti, in particolare di quelli con Bisogni Educativi Speciali. Gli insegnanti, sia i neofiti che gli esperti, sottolineano che ogni grado presenta già al suo interno una certa gamma di differenze e che l'associazione di più gradi in una stessa classe è vissuta come un'amplificazione della complessità.

La difficoltà più grande è la presenza di uno o più alunni con problemi di attenzione o comportamentali. Questi alunni richiedono di essere seguiti in maniera personalizzata, e ciò non è sempre possibile quando contemporaneamente si devono far lavorare tre classi diverse. (Id. 239, secondaria di I grado)

L'eterogeneità è percepita come un problema non solo per l'insegnante, in quanto implica più lavoro di progettazione («*La presenza di alunni BES amplifica ancora di più l'impegno sia nella fase preparatoria che pratica delle attività*» Id. 236, primaria), ma anche per gli studenti, perché a fare le spese di questa complessità sono gli alunni e le alunne più fragili. Questa convinzione emerge anche nelle risposte in cui si riscontra un atteggiamento positivo nei confronti della pluriclasse:

Premettendo che la realtà di pluriclasse è una risorsa per tutti i bambini, alcune difficoltà si possono riscontrare se nei gruppi classe ci sono molti bambini con difficoltà che necessitano di essere seguiti individualmente. (Id.170, primaria)

3.2 L'organizzazione dei gruppi di apprendimento

Oltre a cogliere l'esplicitazione diretta delle difficoltà, la ricerca esplorativa di INDIRE aveva lo scopo di identificare le scelte didattiche dei rispondenti. La domanda "Organizzi la classe in gruppi di apprendimento? Se sì, come?" in particolare è stata formulata per cogliere le modalità più tipiche di organizzazione dei gruppi di apprendimento. Nell'analisi delle risposte, si sono dapprima distinte le risposte affermative, individuando tra queste i casi in cui vi era esplicito riferimento a un'*organizzazione flessibile* dei gruppi, cioè che varia nel tempo. Sono state identificate quattro tipologie di criteri per la formazione: 1. caratteristiche degli studenti (stili di apprendimento, bisogni di apprendimento, livelli di apprendimento), 2. caratteristiche degli apprendimenti/obiettivi di apprendimento (discipline, progressione degli apprendimenti); 3. caratteristiche della strategia di insegnamento (spiegazione/studio individuale/ verifica, didattica laboratoriale, tutoraggio tra pari, apprendimento cooperativo, altro, non specificato), 4. organizzazione del curriculum.

Quasi la totalità dei docenti (91.7%) ha dichiarato di organizzare la classe sottogruppi. Nel 42,7% l'organizzazione prevalente è quella per gruppi omogenei per età, mentre il 44,7% opta per

un'organizzazione dei gruppi flessibile, che varia in funzione delle attività, degli obiettivi di apprendimento o di altre finalità che sono analizzate nel dettaglio più avanti. Solo una piccola percentuale di insegnanti (5,8%) dichiara di formare prevalentemente gruppi eterogenei per età.

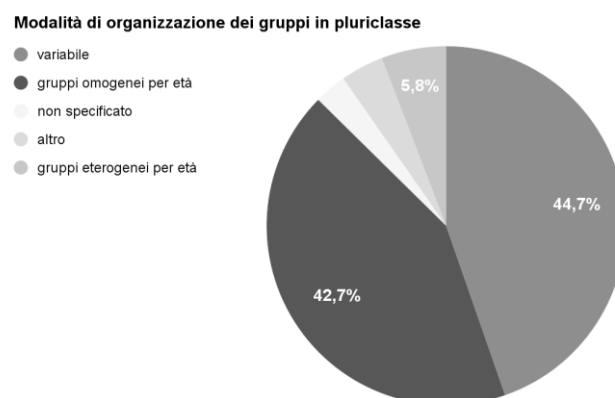


Fig. 1 Modalità di organizzazione dei gruppi in pluriclasse

La scelta di suddividere la pluriclasse in sottoclassi in funzione dell'età è praticata sia dai docenti di scuola primaria che da quelli di secondaria di I grado, ma il dato varia significativamente in base all'esperienza: la formazione di gruppi corrispondenti al grado scolastico è utilizzata dal 51% degli insegnanti neofiti, ma già nel gruppo di docenti con un'esperienza compresa tra i 6 e i 10 anni la percentuale scende al 25%, in favore di una composizione variabile dei gruppi (57%), soluzione praticata da oltre il 60% degli insegnanti più esperti.

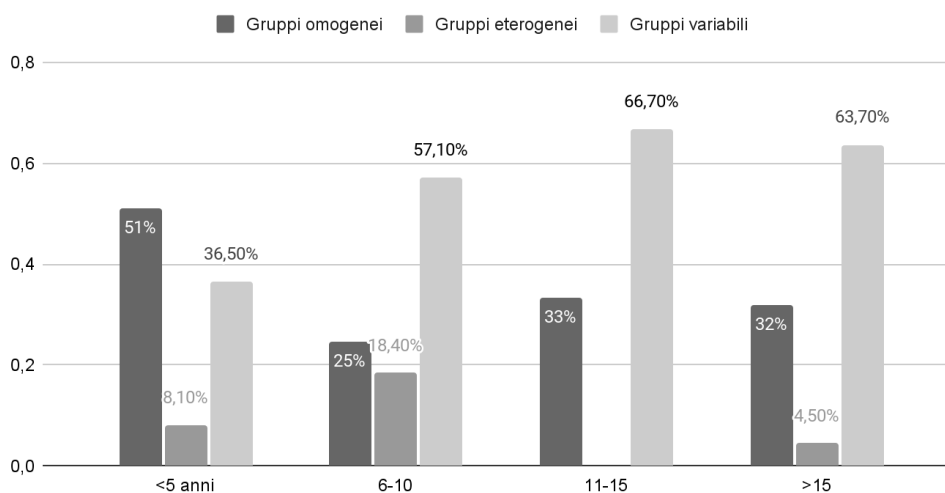


Fig.2 Modalità di organizzazione dei gruppi in relazione all'esperienza

Dalle risposte sembra dunque che la possibilità di “mescolare i gradi” sia una scoperta e un apprendimento esperienziale che gli insegnanti acquisiscono dopo pochi anni di esperienza nella pluriclasse. Alla luce di questo dato, è interessante rileggere la difficoltà riportata nei paragrafi

precedenti riguardo alla suddivisione per gradi: l'insegnante è infatti capace fin da subito di intravedere possibilità di lavoro a gruppi eterogenei, ma la progettazione curricolare annuale, cioè l'idea che gli obiettivi di apprendimenti debbano essere raggiunti entro la fine dell'anno scolastico, rappresenta un vincolo. Infatti, tra gli insegnanti che scelgono di formare gruppi omogenei, si fa riferimento ad una differenziazione netta a livello di programmazione degli obiettivi di apprendimento e delle attività didattiche. È interessante notare che in 17 risposte, tra le 51 che compongono questo gruppo, è descritta un'organizzazione della didattica in cui sono presenti le criticità evidenziate nel paragrafo precedente, dall'elaborazione di programmazioni distinte in funzione dei gradi che compongono la pluriclasse all'alternanza tra momenti di lezione frontale e attività di lavoro autonomo, in alcuni casi con una rigida suddivisione dei tempi.

Alternativamente lavoro con i due gruppi cronometrando i tempi delle ore o dell'ora a disposizione, tra spiegazioni, esercitazioni, recupero o consolidamento verifiche. (Id. 52, scuola secondaria di I grado)

L'analisi dei casi in cui si fa riferimento ad un'organizzazione variabile dei gruppi e alla formazione di gruppi eterogenei ha consentito di individuare alcune categorie di criteri ricorrenti. In più della metà delle risposte (54,9%), la formazione di gruppi misti è organizzata sulla base dei livelli di apprendimento degli studenti, nel 23,5% dei casi i gruppi sono formati in base all'argomento o alla disciplina di insegnamento e nel restante 19,6% delle risposte gli insegnanti dichiarano che i gruppi variano in relazione alle strategie didattiche scelte. I comportamenti degli insegnanti restano sostanzialmente invariati in funzione del grado di esperienza nella pluriclasse.

Per quanto concerne la prima categoria di risposte, quella cioè relativa ai gruppi formati sulla base del livello di apprendimenti, gran parte degli insegnanti organizza gruppi omogenei per livello, predisponendo attività e materiali tarati sui bisogni del gruppo. In 15 casi si dichiara di formare gruppi misti, con studenti che hanno bisogni e livelli di apprendimento diversi, per organizzare attività di insegnamento reciproco e tutoraggio tra pari. I casi in cui la formazione dei gruppi è decisa in base alla disciplina o all'argomento trattato evidenziano che gli insegnanti tendono a formare gruppi omogenei per età per gli apprendimenti matematici e linguistici e a lavorare in gruppi misti nelle altre discipline. In diversi casi si dichiara di ricorrere ai gruppi misti per le attività di Scienze, in particolare nella secondaria di I grado.

3.3 - Ripensare gli spazi in pluriclasse

La scelta del docente in merito alla disposizione dei gruppi classe accolti nell'aula multilivello così come l'ordinamento di banchi e la loro organizzazione in diverse forme (grappoli lineari, circolari o piccoli) caratterizza la diversità e variabilità degli spazi educativi in pluriclasse (Olivarez, Jiménez 2015; Mortazavizadeh et al 2017). In letteratura sono stati riscontrati differenti studi su forme di gestione dell'aula plurilivello. Con riferimento alla disposizione fisica dell'aula, e in particolare, alla distribuzione degli studenti dei diversi livelli presenti, si rileva come alcuni docenti non facciano distinzioni sul tipo di *arrangement*, mentre altri docenti preferiscono riorganizzare la disposizione degli studenti in base all'anno/livello scolastico a cui appartengono.

Una prima riduzione eidetica, frutto della lettura dei casi presentati, ha sostenuto l'estrazione di relazioni essenziali rispetto alla macrocategoria "spazio flessibile" che ha permesso di arrivare a sottocategorie e unità difficilmente ulteriormente riducibili. L'indagine nazionale su base fenomenologica condotta da INDIRE nel 2020 ha permesso di posizionare una lente di ingrandimento sulla gestione degli spazi al fine di comprendere eventuali tendenze dei docenti e pratiche utili da poter riproporre anche in documentazioni e formazioni massive. Delle 122 schede analizzate, il 58,19% (71 casi) restituisce a una prima lettura una *esperienza educativa in spazi flessibili* in grado di valorizzare l'eterogeneità della classe, mentre il 31,14 % (38 casi) riporta un'articolazione rigida dello spazio volta a mantenere una netta separazione tra i gradi scolastici presenti. Il restante 10,6% fornisce risposte non pertinenti con l'indagine.

La comprensione della tipologia di flessibilità di spazio presente nelle pluriclassi oggetto di studio ha richiesto una prima categorizzazione (in fig. 5)

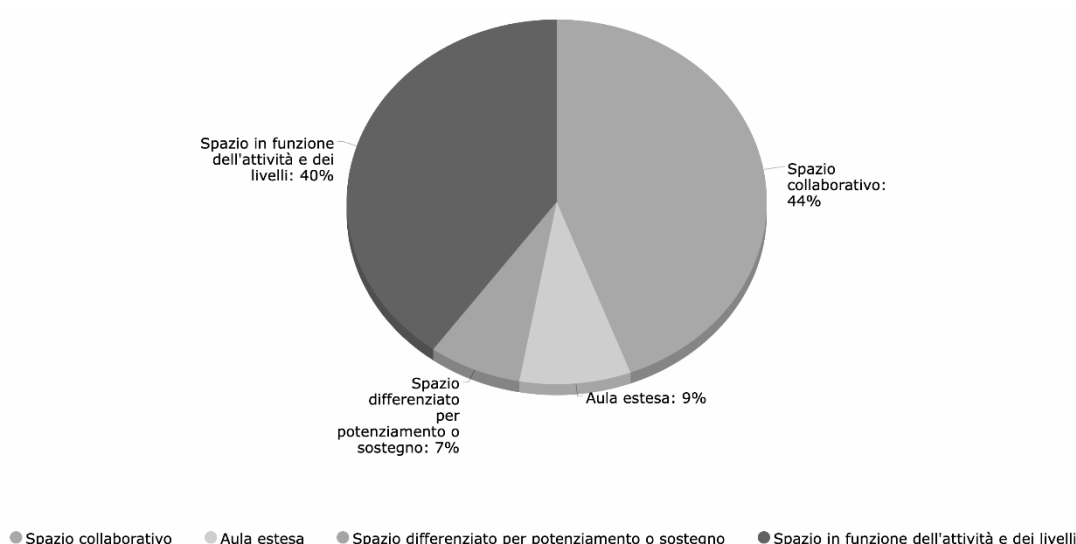


Fig.3 Categorie di organizzazione degli spazi in pluriclasse

L'analisi in profondità ha permesso di risalire anche alle relative tipologie di gestione dello spazio flessibile di seguito sintetizzate:

1. *spazio in funzione dell'attività*

- proposta al gruppo classe
- proposta all'intera classe o in funzione dei desiderata e bisogni del bambino

2. *spazio collaborativo*

- spazio collaborativo (generale/non specificato) con isole
- spazio collaborativo con isole per gruppo-classe
- spazio collaborativo con isole per l'intera classe
- spazio collaborativo per la gestione del gruppo-classe
- spazio collaborativo per la gestione dei gruppi di lavoro dell'intera classe eterogenea

3. *aula estesa ad altri ambienti*

- con separazione dei gruppi classe
- per l'intera classe
- a rotazione per piccoli gruppi

4. spazio differenziato per attività di potenziamento e sostegno

Rispetto alla gestione dello spazio i docenti cambiano le configurazioni in funzione delle attività dei gruppi classe e alle attività collaborative previste.

I banchi in classe sono disposti a ferro di cavallo, ma spesso l'organizzazione della classe subisce modifiche a seconda delle attività che si devono svolgere. Durante l'ora di lettura i banchi vengono spostati e i bambini si siedono in cerchio a terra sui cuscini.

(Docente, scuola primaria)

Lo spazio aula è suddiviso per le due classi e ogni classe ha una sua lavagna. Quando le attività lo consentono, i banchi si spostano per i vari gruppi. Quando gli argomenti da trattare sono diversi, ogni classe occupa la sua parte e segue sulla sua lavagna le spiegazioni dell'insegnante. Mentre l'insegnante segue la classe, l'altra effettua lavori in autonomia, precedentemente preparati e organizzati dall'insegnante.

(Docente, scuola primaria)

I banchi sono disposti come a formare un grande tavolo favorendo l'apprendimento cooperativo, facilitando la socializzazione e l'interazione tra gli studenti e particolarmente valida per classi poco numerose. Questa disposizione di banchi permette anche all'insegnante di girare tra i diversi gruppi e svolgere attività di "tutoring" e assistenza.

(Docente, scuola secondaria di I grado)

In presenza di spazi limitati si fa ricorso ad aule integrative a rotazione in base alle esigenze didattiche e personali, mentre sono rilevate in minor misura soluzioni atte a una differenziazione dello spazio di lavoro per attività di potenziamento o di sostegno.

Le risorse tecnologiche sono presenti per una pluriclasse solo nell'aula dove è installata la Lim e dove è presente la connessione wi-fi. Pertanto, tutti gli alunni del plesso, in base alle esigenze didattiche, ruotano in questa aula per poter fruire degli strumenti tecnologici.

Gli alunni che presentano difficoltà utilizzano differenti risorse in funzione dei loro bisogni formativi (portatili, tablet, ecc.).

(Docente, scuola primaria)

Nelle poche occorrenze si rintraccia un ricorso ad altre aule o a più unità di sostegno per costruire gruppi di competenza disciplinare che operano in differenti spazi della stessa classe.

Gli alunni hanno a disposizione un'altra aula per potersi dividere quando c'è l'insegnante di potenziamento. Quando sono tutti nella stessa aula sono raggruppati per classe.

(Docente, scuola primaria)

Grazie alla presenza di unità di sostegno che operano all'interno della pluriclasse è possibile, per le discipline di italiano e matematica, suddividere i due gruppi in "gruppi di livello" che operano in spazi separati.

(Docente, scuola primaria)

Emerge quindi, in particolare per i docenti con maggiore anno di servizio in pluriclasse, una varietà di configurazioni possibili adottate nel contesto italiano da un lato volte a sostenere l'acquisizione di conoscenze per livelli ma dall'altro anche flessibili per garantire collaborazione, verticalità e differenziazione. Si intravede dalla ricerca italiana, in accordo con gli studi più recenti a livello internazionale, un uso dell'ambiente esterno come "learning center" che gli studenti apprezzano e in cui imparano (Stone & Burriss, 2019). Gli spazi esterni sono spesso utilizzati per responsabilizzare gli studenti alla cura della scuola, ma anche per avvicinare saperi disciplinari apparentemente distanti (esempio Italiano con Scienze e Matematica) grazie a uno sfondo integratore comune messo a disposizione dall'ambiente naturale.

È presente un orto sinergico che viene gestito e curato dai bambini stessi con la guida dell'insegnante. L'orto viene utilizzato per accrescere le loro conoscenze di tipo scientifico e sperimentarle direttamente.

(Docente, scuola primaria)

Utilizzo il giardino per lavorare sui concetti geometrici e quelli riguardanti la misura. (Docente, scuola primaria)

Un'altra attività didattica che in questi anni ho svolto all'aperto è stata quella di far inventare una poesia ai bambini... guardando la natura.

(Docente, scuola primaria)

Per le piccole scuole con pluriclassi si ritiene auspicabile che il ricorso agli spazi esterni venga potenziato e sistematizzato attraverso la predisposizione di curricoli locali che possano valorizzare l'eterogeneità presente, gli approcci per scoperta e il lavoro in verticale anche tramite l'individuazione di sfondi integratori comuni a varie discipline.

3.4 L'uso delle tecnologie nella didattica in pluriclasse

Gli studi internazionali spingono gli studiosi a porre l'attenzione sul valore aggiunto che l'uso delle TIC può avere nella gestione dell'aula multigrado (Carrete-Marín e Domingo-Peñafiel (2021). L'integrazione delle TIC permette un migliore adattamento della didattica ai diversi ritmi degli studenti (Budnyk et al., 2021), consente al docente di costruire angoli di lavoro in pluriclasse consentendo la distribuzione degli studenti per diversi livelli di competenza e/o gradi scolastici, favorisce la collaborazione con docenti e discenti di altre scuole, realizzando ad esempio unità didattiche comuni attraverso forme organizzative propria della didattica condivisa (Alpe & Fauguet, 2008; Cannella & Mangione, 2020). Come sostenuto anche da Chauhan, le tecnologie possono essere

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15130

uno strumento importante per consentire didattiche innovative partecipate e che permettano agli studenti più piccoli e con diversi livelli di abilità di imparare da quelli più grandi (Chauhan, 2017).

Ad oggi purtroppo, come confermato da studi recenti, alle piccole scuole viene associato il termine di “technology inequality” (Kalender & Elmer, 2021). La ricerca condotta negli anni da INDIRE ha cercato di comprendere le difficoltà e le opportunità didattiche presenti nella piccola scuola italiana a partire dalle pratiche di didattica in rete realizzate dai docenti che hanno partecipato all’indagine esplorativa nazionale. Alla domanda *Realizzi attività didattiche a distanza?* il 26% dei docenti restituisce un uso costante della didattica in rete, il 54% dichiara di non utilizzare le tecnologie per sperimentare nuove forme di didattica, infine il restante 20%, ammette di essersi avvicinato a forme di attività a distanza in pluriclasse solo occasionalmente o in situazioni di emergenza.

Vengono indicati numerosi applicativi impiegati per lo svolgimento delle attività (Google classroom, Skype, Edmodo, Argo, ecc.) soprattutto per migliorare l’accesso e la condivisione di materiali (video, ppt, esercitazioni, giochi didattici, ecc.):

Utilizzo una piattaforma dedicata alla didattica a distanza nella quale ho creato delle classi virtuali dove condivido materiale didattico, video lezioni e compiti. I ragazzi possono comunicare con me in ogni momento e chiedere eventuali delucidazioni sugli argomenti affrontati. (Docente, scuola secondaria di I grado)

Giochi di training cognitivo e video didattici su piattaforma classroom per imparare da casa e rinforzare l’apprendimento. (Docente, scuola primaria)

Gli strumenti della rete vengono utilizzati per migliorare l’offerta dei materiali didattici da proporre a differenti livelli e gruppi classe o per “aprire la classe” e favorire esperienze di collaborazione allargate ad altre scuole. La mancata realizzazione di attività a distanza è legata all’assenza o inadeguatezza degli strumenti disponibili, sia da parte della scuola che delle famiglie:

Non avere la LIM, oppure avere frequenti problemi di connessione, rappresenta un grande limite. (Docente, scuola primaria)

La maggior parte di loro non possiede un PC a casa. (Docente, scuola secondaria di I grado)

In relazione all’anzianità di servizio, emerge che gli insegnanti con più anni di esperienza in pluriclasse sono quelli più propensi a svolgere attività didattiche a distanza. Il gruppo di ricerca di INDIRE ritiene importante proseguire con un approfondimento sul tipo di materiale pedagogico digitale viene utilizzato in pluriclasse con attenzione ad alcune macro fasi tra cui, pianificazione, insegnamento in grande o piccolo gruppo, consolidamento e valutazione), comprendendo l’incidenza rispetto ad alcune discipline.

4. Prospettive sulla formazione dei docenti in pluriclasse

Gli studi internazionali riportano una poca cura nella preparazione dei docenti che dovranno insegnare nelle piccole scuole (Yarrow et al, 1999; Mangione et al. 2016) tanto da segnalare che sono poche le università e i *teacher center* che organizzano specifici *training programs* (Barker, Beckner, 1987). La ricerca sottolinea ancora come gli insegnanti che non vengono coinvolti in azioni formative specifiche durante il periodo di pre-service non sono in grado di affrontare e valorizzare le potenzialità della classe multigrado (Buarphan, Inrit e Kochasila, 2018). Alcuni insegnanti multigrado mostrano un livello basso di autoefficacia rispetto agli insegnanti monogrado (Doğan, Çapan e Cığerci, 2020). Molti insegnanti dichiarano di preferire le aule monogrado (Brown, 2008, p.38) perché queste consentono una più semplice pianificazione, preparazione, e organizzazione del lavoro. La formazione è necessaria quindi per sviluppare le competenze professionali e personali degli insegnanti (Cadosales, 2017). Gli studi più attuali sul ruolo dell'insegnante nei contesti educativi multigrado restituiscono un buon livello di accordo sull'idea che per poter insegnare con successo in contesti di età mista, gli insegnanti devono essere esperti e ben formati su specifiche pratiche pedagogiche (ad esempio, pratiche di raggruppamento e di differenziazione), essere supportati nel loro agire anche dalle famiglie e dall'intera comunità, capaci di predisporre esperienze di tipo collaborativo (per grandi e piccoli gruppi di livello) e di ripensare gli spazi educativi (Smit et al., 2015).

La ricerca sui percorsi esistenti per la preparazione dei docenti multigrado restituisce alcune aree di competenza che possono assumere una enfasi maggiore nella costruzione di percorsi di formazione iniziale (Mulryan-Kyne, 2007; Gutierrez et al., 2021): sviluppo del curricolo e pianificazione, organizzazione della classe, selezione e uso appropriato di materiali e risorse, selezione e uso di strategie didattiche, gestione del tempo, gestione della classe, valutazione, relazione con la comunità e le famiglie. Le aree individuate sono da ritenersi rilevanti per il lavoro degli insegnanti e devono essere incluse nei programmi di formazione generale degli insegnanti. INDIRE, attraverso il Movimento Nazionale delle Piccole Scuole, sostiene dal 2017 percorsi di formazione e di ricerca-intervento che ha come obiettivo quello di aiutare i docenti a comprendere e superare le sfide e le difficoltà si incontrano durante la didattica in pluriclasse fornendo loro indicazioni e modelli di lavoro utili per affrontare efficacemente il loro quotidiano (Azano, Stewart, 2016; Mangione e Garzia 2021) e restituendoli ne *"I Quaderni delle Piccole Scuole"*. La dimensione esplorativa condotta dal gruppo di ricerca permette di comprendere a livello di RETE le criticità legate alla pluriclasse, le difficoltà vissute dagli insegnanti e i fattori condizionanti a livello di contesto e al contempo di far emergere modelli e casi esemplari per la costruzione di repertori di guide e pratiche per la migliore gestione della pluriclasse.

Riferimenti bibliografici:

- Aina O.E. (2001), Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher, and Parent Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 219-224.
- Alpe, J. & Fauguet J.L. (2008), *Enseigner dans le rural: un «métier» à part?* in «Travail et formation en éducation», (2) in <http://journals.openedition.org/tfe/767>

- Azano, A. P., & Stewart, T. T. (2016). Confronting Challenges at the Intersection of Rurality, Place, and Teacher Preparation: Improving Efforts in Teacher Education to Staff Rural Schools. *Global Education Review*, 3(1), 108-128.
- Barbetta, G. P., Sorrenti, G., & Turati, G. (2021). Multigrading and child achievement. *Journal of Human Resources*, 56(3), 940-968.
- Barbetta, G. P., Chuard-Keller, P., Sorrenti, G., & Turati, G. (2022). Good or Bad? Short-versus Long-Term Effects of Multigrading on Child Achievement (No. TI 2022-025/V). Tinbergen Institute Discussion Paper, Barker B.O., Beckner, W. E. (1987), *Preservice training for rural teachers: A survey*, in «The Rural Educator», 8(3), pp. 1-4.
- Bartolini R., Mangione G.R.J., De Santis F., & Tancredi A. (2021), Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-Comune per un progetto formativo allargato. *Scienze del territorio* Vol. 9.
- Boyd, P. (2020). Mixed-age teaching and mastery approaches to mathematics. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, 12(1), 4-15.
- Brown B.A. (2008), *Multigrade Teaching: A Review of selected literature implications for teacher education and training in South Africa*, Faculty of Education, University of Hare.
- Buaraphan, K., Inrit, B., & Kochasila, W. (2018). Current policy and practice concerning multigrade teaching in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 496-501.
- Budnyk, O., Nikolaesku, I., Stepanova, N., Vovk, O., Palienko, A., & Atroshchenko, T. (2021). Organization of the educational process in the Rural School of the mountain region: a case study. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1- 19.
- Quinco-Cadosales, M. N. (2017). Teaching efficacy of elementary students teachers. *Journal of Research in Administrative Sciences*, 2664-2433.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñañiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 13452-13452.
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30.
- Condy, J. & Blease B (2014). What challenges do foundation phase teachers experience when teaching writing in rural multigrade classes? *South African Journal of Chemical Engineering*, 4 (2), pp. 36-56
- Cornish, L. (2021). History, Context and Future Directions of Multigrade Education. In *Perspectives on Multigrade Teaching* (pp. 21-39). Springer, Cham.
- Cronin, Z. (2019) To mix or not to mix: A critical review of literature on mixed-age groups in primary schools. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 6, 2019, 165–179.
- Dogan, F. S., Çapan, S. A., & Cigerci, F. M. (2020). Dilemmas in Teaching English in Multigrade Classrooms: Classroom Teachers' Perceptions on English as a Foreign Language Course. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(1), 52-68.
- Engin G. (2018) The opinions of the multigrade classroom teachers on multigrade class teaching practices (multiple case analysis: Netherlands-Turkey example) *International Journal of Progressive Education*, 14 (1), 177-200,

- Fringeli, O. (2014). *Les classes à degrés multiples: les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique BEJUNE).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Godinez, G. G. (2019). Affordances and constraints of multi-age classrooms: an analysis of teacher and student experiences.
In <https://scholarworks.calstate.edu/concern/theses/gq67jr71s>
- Goldkuhl, G., & Cronholm, S. (2003, March). Multi-grounded theory—Adding theoretical grounding to grounded theory. In *2nd European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies, Reading University, Reading, UK* (pp. 88-111).
- Gutiérrez, M. M., Hus, V., Hegediš, P. J., & Domínguez, S. C. (2022). Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia. *Revista Española de Educación Comparada*, (40), 162-189.
- Idris, J. (2019). Understanding School Leaders' Challenges and Needs in THE Management of Multigrade Classrooms. In *International Academic Conference of Education. Oxford*.
- Kalender, B., & Erdem, E. (2021). Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 76-91.
- Kivunja, C., & Sims, M. (2015). Perceptions of Multigrade Teaching: A Narrative Inquiry into the Voices of Stakeholders in Multigrade Contexts in Rural Zambia. *Higher Education Studies*, 5(2), 10-20.
- Leuven, E., & Rønning, M. (2016). Classroom grade composition and pupil achievement. *The Economic Journal*, 126(593), 1164-1192.
- Lindström, E. A., & Lindahl, E. (2011). The Effect of Mixed-Age Classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121-144.
- Little, A. W. (2004). Access and achievement in Commonwealth countries: support for learning and teaching in multigrade classrooms. *Commonwealth Education Partnerships*, 12.
- Mangione, G. R., Garzia, M., & Pettenati, M. C. (2016). Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 287-306.
- Mangione G.R.J., Garzia M. (2021), *L'agire didattico in pluriclasse. Forme curricolari e strategie didattiche nelle piccole scuole italiane*, in «QTimes», Anno XIII – numero 3.
- Mangione, G. R. J., & Cannella, G. (2021). Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 845-865..
- Mangione, G. R., Garzia, M., & Pettenati, M. C. (2016). Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 287-306.
- Mayring, P. (2019, September). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. In *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 20, No. 3, pp. 1-26). Freie Universität Berlin..
- Matobako, S., & Heqoa, S. (2018). The Implications of a new integrated curriculum for crowded and multigrade classes in Lesotho primary schools. M. Lekhetho. *Education in Lesotho: Prospects and challenges*, 63-80.

- Mazzoni, V., & Mortari, L. (2015). La “banalità” della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell’infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 175-190.
- Miller, B. (1991). Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines. *ERIC Digest*.
- Mortari, L., (2010) *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortazavizadeh, S. H., Nilia, M. R., Isfahania, N. R. A., & Hasanib, M. (2017). Explaining desirability indicators and components of multi-grade classes comparing existing educational space of these classes with desirable indicators in two prosperous and nonprosperous provinces. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(9), 2073-2087.
- Mulryan-Kyne C. (2007), The preparation of teachers for multigrade teaching, in *Teaching and Teacher Education*, 23(4), pp. 501-514.
- Olivares P.A. & Jiménez A.B. (2015), *Teaching strategies and space organisation in multigrade classrooms*, in «Sisyphus—Journal of Education», 3(2), pp. 58-77.
- Parigi L., Bartolini R, De Santis F. (2021), Parla come insegni, La narrazione delle esperienze di insegnamento come forma di documentazione, in (a cura di) Nucci D, Tosi A., Pettenati M.C., *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*, Carocci, Roma.
- Perrenoud, P. (1997). *Pedagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF. *Pedagogía diferencial: entre la acción y la intención*.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of curriculum studies*, 39(5), 559-576.
- Proehl, R. A., Douglas, S., Elias, D., Johnson, A. H., & Westsmith, W. (2013). A collaborative approach: Assessing the impact of multi-grade classrooms. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(2), 417-440.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(5), 24-41.
- Rossini, V. (2016) Stili di apprendimento e stili di insegnamento a scuola. Profili dei docenti e scelte didattiche, *Pedagogia più didattica*, Volume 2, Numero 2.
- Sampson, C. (2016), One teacher’s experiences of teaching reading in an urban multi-grade foundation phase class, *Perspectives in Education*, 34 (2), pp. 83-96
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167-181.
- Smit, R. Engeli E., An empirical model of mixed-age teaching, *International journal of educational research* 74 (2015), pp.136-145.
- Smit R., Hyry-Belhammer E.K., Raggl A. (2015), *Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches*, in «International Journal of Educational Research», 74(2015), pp. 97-103
- Stebbins, Robert A. *Exploratory research in the social sciences*. Vol. 48. Sage, 2001.
- Thephavongsa, S. (2018). Enhancing the teaching skills of the multi-grade teachers through lesson study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 71-87.

- UNESCO (2015), EFA Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319- 381.
- Whitescarver, K., & Cossentino, J. (2008). Montessori and the mainstream: A century of reform on the margins. *Teachers College Record*, 110(12), 2571-2600.
- Woods, P. (2004). Educational ethnography in Britain. In *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 90-109). Routledge.
- Yarrow, A., Ballantyne, R., Hansford, B., Herschell, P., & Millwater, J. (1999). Teaching in rural and remote schools: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 1-13.