

L'esperienza di apprendimento mediato con Alessandro

Arianna Tegani

«Mi chiamo Alessandro e sono un asso del computer». La situazione iniziale.

Primi giorni di scuola, settembre 2001. Sono la nuova insegnante di psicologia in una classe quarta di un Istituto Professionale per i Servizi Sociali. In classe è presente anche Alessandro, un ragazzo che ho già notato gli anni precedenti: l'ho visto con il suo insegnante di sostegno.

Ci presentiamo ad uno ad uno: quando arrivo ad Alessandro una delle prime cose che mi dice di sé è il suo amore per l'informatica. Pare sia davvero bravo!

Alessandro ha 19 anni ed è affetto dalla nascita da una rarissima malattia metabolica: l'acidosi metilmalonica.

Questo grave disturbo comporta che nel sangue di Alessandro si accumuli un acido nocivo che non solo gli provoca danni a livello motorio (disturbi funzionali dell'area prasso-motoria, movimenti distonici) ma anche una grande stanchezza che rallenta la sua attività, sia fisica che cognitiva. La gravità e la rarità della patologia non hanno mai permesso agli specialisti che lo seguono di fare ipotesi certe sul decorso della malattia né ci sono casi di ragazzi ormai adulti che possano offrire elementi per prevedere il suo futuro. Il neuropsichiatra non aveva rilevato particolari difficoltà di comprensione quando Alessandro era bambino: aveva consigliato alla famiglia di acquistargli un computer già dall'età di 5 anni per ovviare alle difficoltà motorie (scrive molto lentamente e con una grafia irregolare).

All'entrata nella scuola elementare Alessandro è stato quindi affiancato da un'insegnante di sostegno per renderlo sempre più autonomo nell'uso di tale strumento. Per tutto il periodo delle scuole elementari, medie e fino al terzo anno delle superiori ha seguito la stessa programmazione della classe: i docenti di sostegno che si sono succeduti hanno avuto il compito di aiutarlo a rimanere al pari dei compagni contrastando la stanchezza e la conseguente lentezza nei ritmi di apprendimento dovuti alla sua malattia.

Gli anni delle scuole elementari sono stati per Alessandro molto gratificanti: era contento di affrontare cose nuove e di stare con i compagni di classe. Il suo carattere aperto e cordiale lo ha sempre reso un bambino amato e ben inserito nel contesto classe. Per lui e la sua famiglia la scuola ha assunto un valore importante sia per l'inserimento sociale che per le possibilità di riuscita, non ipotizzabili in altri ambiti.

L'entusiasmo ha avuto un calo durante la scuola media e soprattutto negli anni delle superiori: al termine della classe terza dell'Istituto professionale Alessandro, nonostante lo sforzo costante nello studio, ha ottenuto risultati mediamente più che sufficienti ma con un dispendio tale di energie da far temere per la sua salute fisica già così precaria. Qualche insegnante aveva notato un progressivo rallentamento dei ritmi di apprendimento dovuto, probabilmente, al decorso della patologia e qualche difficoltà soprattutto nei processi di astrazione.

L'evolvere della malattia ha costretto tutti a rivedere tempi e modalità di apprendimento: la famiglia, su disposizioni dell'équipe medica che segue il ragazzo, ha chiesto e ottenuto di realizzare in quarta un programma educativo differenziato: in pratica Alessandro ha continuato a seguire autonomamente i programmi di italiano, psicologia, francese, educazione fisica e religione; con il supporto del docente di sostegno e della tutor ha svolto tecnica aziendale, diritto e alcuni moduli di matematica applicata alla tecnica aziendale; non ha seguito i programmi di storia, cultura medico-sanitaria e gli incontri con esperti dell'area professionalizzante (Terza Area). Ha conseguito l'ECDL (patente europea per il computer) con l'aiuto dell'insegnante di sostegno e ha realizzato, durante il periodo di *stages* della classe, un tirocinio lavorativo settimanale presso l'AGAC (Azienda Gas- Acqua) di Reggio Emilia con mansioni di segreteria e immissione dati al computer.

L'enorme sforzo sostenuto da Alessandro negli anni delle scuole superiori ha minato il suo senso di autostima e generato un atteggiamento che, contrariamente a quanto succedeva negli anni precedenti, lo porta a bloccarsi di fronte agli imprevisti e a nascondersi di fronte alle novità. Ciò ha generato in lui una certa insicurezza e la dolorosa consapevolezza (accentuata dalla fase adolescenziale) che, forse, il suo percorso scolastico e di vita non sarà uguale agli altri. Alessandro in terza superiore ha cominciato ad avvertire con un certo disorientamento l'em-

gere delle pulsioni affettive e sessuali tipiche della sua età: ecco comparire un altro «imprevisto» che l'ha spaventato e di fronte al quale ha cercato di sfuggire negando o evitando il problema.

Da registrare, invece, come evento importante e positivo per la sua autonomia e stima personali, il conseguimento della patente di guida avvenuto nel mese di gennaio 2002: la promozione ha rappresentato per lui una meta molto ambita e significativa che l'ha fatto sentire uguale ai compagni, invidiato per il successo ottenuto, più sicuro di sé nelle relazioni con i pari.

« ...E se provassimo con il metodo Feuerstein?». L'ipotesi di lavoro

Tra giugno e settembre del 2001 un gruppo di docenti dell'Istituto Professionale per i Servizi Sociali ha seguito il corso di primo livello del Metodo Feuerstein condotto dall'IRRE ER: da questa risorsa è nata l'idea di poter utilizzare tali strumenti per migliorare le capacità di apprendimento di Alessandro.

È stata proposta al Consiglio di Classe un'ipotesi di lavoro finalizzata al consolidamento di abilità trasversali e al raggiungimento di strategie più efficaci di studio per economizzare le energie del ragazzo: in qualità di insegnante di psicologia di Alessandro mi sono assunta la responsabilità di applicare il metodo.

È stato concordato un piano di lavoro con gli insegnanti di sostegno e con la sua famiglia ed è stata informata e coinvolta anche la tutor che segue l'alunno per 6 ore e trenta la settimana (di cui 4 a scuola). Si individuano alcuni obiettivi trasversali (vedi par. 4) in modo da orientare tutte le attività di Alessandro (tirocinio e organizzazione dello studio a casa compresi) verso i medesimi scopi.

È stato deciso con il consiglio di classe di lavorare con Alessandro a livello individuale utilizzando il metodo Feuerstein per due moduli orari alla settimana (corrispondenti a un'ora e quarantacinque minuti) da novembre a fine maggio per un *totale complessivo di 38 ore*. Il lavoro è stato svolto il lunedì mattina, dalle ore 8 alle ore 9.45.

Sono state proposte tutte le schede di *Organizzazione di punti*, le schede di *Orientamento spaziale 1* dalla 1 alla 7 e la scheda n. 7 di *Immagini*. Era mia intenzione presentare solo alcune unità degli strumenti sopra ricordati e introdurre anche *Confronti*, per variare maggiormente l'attività, ma Alessandro ha esplicitamente richiesto di completare tutto lo strumento *Organizzazione di punti*: la scelta si è poi rivelata molto utile ed efficace.

La prima settimana di novembre si comincia. Il livello di partenza

Quando è iniziato il lavoro sul Metodo Feuerstein Alessandro non era stato messo al corrente degli obiettivi specifici che avevo individuato con il consiglio di classe e con la famiglia: la proposta gli era stata presentata come opportunità per imparare strategie più efficaci nello studio e possibilità di riflettere in modo più consapevole sulle sue risorse e sulle difficoltà nell'apprendimento.

Alessandro ha vissuto questo momento di lavoro individuale in modo positivo fin dall'inizio: si è sentito quasi privilegiato perché questa attività veniva già proposta nel modulo di *orientamento* ai ragazzi delle classi prime del medesimo Istituto e perché, non avendo un contenuto disciplinare, non risultava un recupero di nozioni o un potenziamento di conoscenze, quasi a sottolineare il suo *ritardo* rispetto ad altri.

Inoltre, in qualità di insegnante di psicologia della classe, avevo già destato curiosità e interesse negli alunni soffermandomi ad illustrare le convinzioni di Feuerstein inerenti la *Modificabilità Cognitiva Strutturale* e la *Mediazione Educativa*, in rapporto al pensiero di Piaget e alle teorie dell'apprendimento.

Inserito in questo contesto il P.A.S. è risultato agli occhi di Alessandro e della sua classe una bella sfida per padroneggiare con maggiore competenza le proprie abilità e apprenderne altre.

Era mia intenzione che Alessandro individuasse gradualmente i *suoi obiettivi* in modo personale e consapevole, per renderlo protagonista di questo progetto e per sostenere la sua motivazione.

Il lavoro dei primi due mesi (novembre e dicembre) mi ha permesso di stabilire un rapporto di fiducia con lui e di alimentare il suo desiderio di mettersi alla prova e di riuscire, nonostante

la fatica; mi ha permesso inoltre di osservare le funzioni da potenziare e di confrontarle con gli obiettivi prefissati.

Solo a metà gennaio Alessandro è stato in grado di individuare i suoi obiettivi (attraverso la mediazione dell'apprendimento nel lavoro sulle schede) e di esplicitare le esigenze di:

- imparare da solo,
- economizzare le sue energie (per evitare che siano completamente assorbite dallo studio),
- avere successo nei propri sforzi,
- aumentare il senso di competenza.

Dal lavoro di osservazione ho potuto notare che Alessandro utilizzava una percezione un po' sommaria dei dati e un'osservazione non sempre attenta, aveva l'esigenza di una maggiore precisione nell'esecuzione del lavoro, cosa che gli risultava impossibile a causa della sua disprassia (mi ha chiesto di aiutarlo nel disegnare le figure dello strumento *Organizzazione di Punti*: lui avrebbe tracciato da solo col dito il percorso e io avrei eseguito materialmente la figura), era in grado di trasporre visivamente le figure senza particolari difficoltà, aveva un buon controllo dell'impulsività, rimaneva concentrato sull'esecuzione della scheda, ma molto meno sulla riflessione metacognitiva in cui era necessario guidarlo alla generalizzazione e al *bridging* (spesso scrivendo, mentre eseguiva il compito, le considerazioni che emergevano da lui), non era coinvolto dalle schede di immagini perché, all'inizio, non amava molto esporsi a considerazioni più personali sullo stile di apprendimento o sulle sue motivazioni.

Cosa faremo e come lavoreremo. Gli obiettivi

Integrando tra loro tutti i dati a disposizione e ipotizzando un'attività individualizzata che tenesse conto delle esigenze di Alessandro, è stato possibile precisare ulteriormente gli obiettivi generali come segue:

Obiettivo generale A: Imparare ad essere più autonomo nello studio

Obiettivi specifici:

1. Saper organizzare da solo il tempo a disposizione per le attività di studio, pianificando il lavoro individuale della settimana e dei giorni,
2. Aumentare i tempi e la qualità della concentrazione selezionando gli elementi più importanti su cui mantenere l'attenzione,
3. Automonitorare il proprio processo di apprendimento: cosa imparare, come e quanto imparare,
4. Elaborare ed esplicitare le strategie per affrontare un compito,
5. Aumentare il senso di competenza e sostenere la motivazione intrinseca al compito.

Obiettivo generale B: Orientare l'allievo, attraverso esercizi specifici, alle operazioni mentali astratte

Obiettivi specifici:

1. Attivare, con gli strumenti del P.A.S., le funzioni cognitive corrispondenti alle varie schede, come pre-requisiti per l'apprendimento,
2. Creare un sistema di bisogni ed abitudini mentali attraverso il lavoro su esercizi simili strutturalmente, ma diversi per contenuto e modalità,
3. Esercitare la capacità di individuare relazioni virtuali, come capacità di trovare legami significativi tra fenomeni non collegati tra loro, in vista di una comprensione non episodica della realtà,
4. Esercitare la rappresentazione mentale delle relazioni spaziali come requisito fondamentale delle operazioni mentali astratte.

L'utilizzo delle schede di *Organizzazione di Punti* (O.P.) e di *Orientamento Spaziale 1* (O.S. 1) è risultato molto efficace in vista degli obiettivi individuati.

«Ho tagliato il traguardo?» Il livello raggiunto al termine dell'esperienza

Cosa ne pensa Alessandro

Alla fine di un percorso finalizzato a rendere Alessandro più consapevole dei suoi processi di apprendimento, mi sembra importante lasciare a lui, per primo, il diritto di parola e chiedergli se ritiene di essere cresciuto in alcuni ambiti.

L'ho fatto dedicando l'ultima lezione a questa verifica.

Alessandro ritiene di essere migliorato nella sua autonomia di studio: al computer lavora da solo; quando deve affrontare una prova, però, preferisce confrontarsi con qualcuno (spesso la madre) perché gli infonde maggiore sicurezza. Riconosce che è più un'abitudine mentale o una comodità. Tuttavia sente ancora il bisogno di un riscontro esterno nella verifica finale di un argomento.

Diverso è l'ambito delle relazioni sociali: in questo *difende* la sua autonomia, prende iniziative, parla maggiormente con le compagne e prende la parola in classe quasi sempre senza difficoltà.

Il lavoro sulle schede del Metodo Feuerstein gli è piaciuto: è stato occasione di apertura mentale, in particolare le generalizzazioni che l'hanno aiutato ad essere più creativo e sincero. Si è divertito. Nonostante le difficoltà incontrate, a volte, nell'esecuzione del compito, Alessandro è convinto che questo metodo gli abbia insegnato ad accorgersi dei progressi fatti (nell'osservazione, nella velocità dell'esecuzione, nella concentrazione) e a ritenere che anche gli altri, come lui, possano vedere il suo valore di persona e le sue qualità. Questa esperienza rassicurante lo aiuta a sentire l'accettazione degli amici. In alcuni momenti, tuttavia, Alessandro avverte un senso di esclusione quando non riesce a partecipare totalmente ai discorsi delle compagne di classe. Unico neo: sarebbe stato stimolante lavorare in gruppo con altri.

La parola alla tutor...

Ho incontrato la sua tutor e la mamma per avere un riscontro da chi lo segue nello studio.

Insieme alla tutor abbiamo valutato alcune funzioni cognitive. Alessandro, pur possedendo una percezione chiara, a volte va orientato ad un'attenzione più costante e concentrata (soprattutto in tecnica aziendale). In genere sa utilizzare i termini nuovi che sono stati definitivi con chiarezza, sa considerare più fonti informative ma con livello diverso a seconda delle materie: all'inizio fa fatica, ha bisogno di tempo per organizzarle mentalmente ma poi si dimostra abile soprattutto nelle discipline umanistiche. Con l'allenamento fatto ha allargato il suo campo mentale: si ricorda meglio i concetti o i contenuti, è cresciuto il numero delle sue coordinate mentali anche se, nelle discipline più logiche e astratte, va sostenuto. In genere è abile negli esercizi a risposta multipla in cui fa ricorso all'evidenza logica per scegliere la risposta esatta, analizzando le diverse ipotesi. Utilizza un comportamento di pianificazione non tanto nel metodo di studio, in cui lascia volentieri che la tutor prepari l'organizzazione del lavoro, ma soprattutto in alcuni compiti in cui sa identificare bene l'obiettivo da raggiungere, le fasi del processo e la verifica del risultato finale (per es. come si calcola l'IVA negli esercizi di tecnica aziendale).

Non procede per tentativi ed errori e possiede strumenti migliori, rispetto all'inizio, per comunicare risposte correttamente elaborate. Non sempre controlla la sua impulsività: dipende spesso dal suo stato psico-fisico, dalla stanchezza o dall'ansia di fronte a compiti in cui non si sente del tutto sicuro.

Secondo l'opinione della tutor sarebbe bene continuare con il Metodo Feuerstein finalizzando in particolare all'aumento del livello di astrazione.

E ora alla mamma...

Dal colloquio con la mamma di Alessandro è emerso che ci sono stati molti cambiamenti: a differenza dell'anno scorso, sa organizzare i suoi tempi di studio, sia giornalieri che settimanali, e lo fa quasi sempre da solo. Si prepara in anticipo per scadenze o verifiche, cerca di ritagliarsi del tempo libero per altre attività. Prepara il materiale scolastico con cura e attenzione. Quando studia preferisce ancora che un adulto gli ponga domande sul testo per verificare se ha im-

parato per bene: non è del tutto indipendente nella riorganizzazione ed esposizione dei contenuti, soprattutto di argomenti complessi.

È diventato invece molto autonomo nel suo atteggiamento personale: difende la sua privacy per quanto riguarda le relazioni amicali e non racconta tutto di sé come prima. Decide da solo ciò che vuole condividere. Dopo aver preso la patente questo senso di indipendenza è aumentato: si mette più alla prova ma se accade qualcosa di imprevisto di fronte al quale si trova in difficoltà, retrocede e ha bisogno di essere incoraggiato.

Alessandro ha frequentato con grande serenità l'anno scolastico e non ha avvertito tutta la fatica dell'anno precedente, nonostante le sue condizioni di salute siano peggiorate negli ultimi mesi. Anche le incerte prospettive per il futuro non sembrano impedirgli di fare progetti: è realisticamente preoccupato per il progredire della patologia ma non si lascia per questo abbattere.

I docenti della classe

Durante lo scrutinio finale, dopo aver relazionato brevemente sul lavoro svolto con Alessandro, ho chiesto ai colleghi del Consiglio di Classe di rimandarmi le loro impressioni e valutazioni sul percorso scolastico del ragazzo. Tutti sono stati concordi nell'aver notato in Alessandro grossi cambiamenti, una maggiore motivazione e un'applicazione costante nel lavoro scolastico. È più veloce nell'esecuzione delle verifiche, più sicuro di sé e più aperto con le compagne e i docenti. Per quanto riguarda l'apprendimento, in alcune discipline fa fatica a ricostruire una sintesi complessiva su argomenti vasti e articolati e permangono alcune difficoltà nel pensiero logico-matematico.

Alessandro è stato promosso alla quinta con la media del sette nelle materie incluse nel suo piano educativo che prevedono obiettivi e contenuti uguali a quelli della classe.

Alcune riflessioni personali sull'esperienza

L'incontro con Alessandro è stato arricchente e gratificante: abbiamo imparato pian piano a conoscerci e a stabilire un linguaggio comune, abbiamo utilizzato un modo di lavorare preciso ma anche creativo, abbiamo progettato un percorso e lasciato spazio alla riflessione calma e attenta di ciò che accadeva di volta in volta. Chi non vorrebbe lavorare così con ognuno dei suoi alunni?

Ho visto Alessandro passare da un atteggiamento obbediente, ma timoroso e un po' distaccato, ad un'apertura fiduciosa verso il compito da affrontare e verso di me.

Ho constatato con lui i progressi graduali nella capacità di rimanere concentrato, dapprima solo nel momento operativo dell'esecuzione, poi anche nella generalizzazione e nella riflessione metacognitiva. L'ho visto entusiasarsi per l'assenza di errori e per il tempo veloce con cui completava la scheda (dai 60' ai 40', poi 30' in O.P.).

Da gennaio in poi (mese in cui ha conseguito la patente di guida) l'ho visto decollare verso un atteggiamento sempre più sicuro e *complice* nel percorrere spazi di autonomia affettiva e relazionale: forse il Metodo è stata l'occasione preziosa per riflettere su questi cambiamenti che sono diventati consapevolmente interiori.

Alessandro deve ancora camminare verso una realistica conoscenza di sé: è esploso in tutta la sua gioiosa adolescenza, non senza punte di dolore, ma a 19 anni lo aspetta un altro traguardo difficile e importantissimo: uscire dal mondo protettivo e gratificante della scuola e accettare le sfide di ambienti di lavoro e relazioni ben diversi. Deve imparare a capire chi è, cosa può dare, quali possibilità e limiti possiede per inserirsi in modo flessibile, creativo e competente nell'ambito professionale.

Confrontando le opinioni di chi lo segue e i risultati ottenuti credo che l'*obiettivo dell'autonomia* (vd. par. 4) sia stato raggiunto in buona parte: Alessandro deve lavorare ancora in vista di una completa organizzazione e pianificazione dei tempi e delle attività di studio e sentire il bisogno di controllare e valutare autonomamente le proprie produzioni, diminuendo la dipendenza dall'adulto in questa fase. Gli altri obiettivi specifici sono stati raggiunti, invece, in modo decisamente soddisfacente.

L'*orientamento alle operazioni mentali astratte* è stato sollecitato con costanza: Alessandro ha ottenuto buoni risultati nell'esecuzione degli esercizi proposti e ha dimostrato padronanza

nelle funzioni cognitive specifiche. Sarebbe utile un lavoro di rinforzo all'interno delle diverse discipline affinché egli potesse raggiungere gli stessi risultati nell'ambito logico- matematico, nelle operazioni mentali più astratte e sviluppasse una comprensione non episodica della realtà anche nell'affrontare fenomeni o argomenti complessi.

Occorre considerare inoltre che 38 ore di applicazione sono decisamente insufficienti per potenziare in modo stabile tutte le funzioni cognitive carenti e condurre un soggetto a buone abitudini di pensiero. In questo arco di tempo è possibile tuttavia dargli occasioni concrete perché egli possa rivalutare l'immagine di sé e iniziare il decollo.

Al termine di quest'anno scolastico, ringrazio Alessandro che mi ha dato la possibilità (come accade in ogni relazione educativa) di maturare mentre lo accompagnavo nel suo percorso.

Il rapporto educativo è sempre di reciprocità perché non si può dire né dare ciò che non si è, ma, mentre aiutiamo un altro a crescere, cresciamo con lui.

Applicare il Metodo Feuerstein con Alessandro mi ha dato coraggio, motivazione, gioia. Mi ha allenato, guardando lui e il suo incerto futuro, alla pazienza e alla gratitudine. E ancora una volta mi ha fatto stupire della ricchezza nascosta in ogni esistenza.

Nota:

L'esperienza di apprendimento mediato con Alessando è un condensato tratto dall'omonimo capitolo, scritto da Arianna Tegani in Vanini P., *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*, Vannini, 2003

Alessandro è un nome di fantasia, usato al posto di quello del protagonista per proteggerne la privacy.