
IL QUADRO CURRICOLARE DEL PROGETTO TASC

IL QUADRO DI RIFERIMENTO TEORICO

L'approccio TASC trae le sue idee dalla prospettiva del Costruzionismo Sociale dell'educazione.

Il Costruzionismo Sociale è una teoria sociologica che ha esercitato un'enorme influenza sullo sviluppo dell'educazione moderna. Il Costruzionismo Sociale, noto anche come Costruttivismo Sociale, deriva dal lavoro dello psicologo russo Lev Vygotskij, secondo il quale l'apprendimento può essere visto come un processo sociale. Le persone formano le loro idee sul mondo, su se stesse e sugli altri attraverso l'esperienza di interazione con altre persone.

Nella seconda metà del XX secolo, gli educatori iniziarono ad applicare questo concetto nelle scuole. Fino a quel momento, il metodo di insegnamento più comune era che gli insegnanti stessero in piedi davanti alla classe e tenessero delle lezioni, mentre gli studenti prendevano diligentemente appunti, memorizzavano le informazioni e le riproducevano sui fogli di lavoro, nei compiti o nei test, esattamente come erano stati consegnati dagli insegnanti, al fine di ottenere un voto. Questo metodo era ampiamente utilizzato in tutti i settori, dai primi anni di istruzione fino all'università e alla scuola di specializzazione. L'insegnante o il professore era considerato l'esperto assoluto della materia insegnata e gli studenti erano lì solo per ascoltare, imparare e ripetere parola per parola ciò che veniva loro insegnato.

Il quadro di riferimento del costruzionismo sociale promuove l'integrazione tra una "classe di insegnanti esperti" e una "classe centrata sugli studenti" secondo cui la conoscenza nelle menti degli studenti è creata in modo collaborativo. Gli studenti non devono essere visti come vasi vuoti da riempire con fatti, cifre e regole, ma come partecipanti attivi nel processo di apprendimento. Questo comporta lo sviluppo di metodi di insegnamento come il "project-based learning", i "compiti interattivi", la "ricerca di gruppo" e l'apprendimento dal mondo reale, metodi che stanno via via acquisendo sempre più rilevanza nel campo dell'istruzione e della formazione.

In una classe centrata sullo studente, il ruolo dell'insegnante è quello di guidare lo studente alla scoperta di nuove informazioni, che possono poi essere indirizzate verso la fase successiva dell'apprendimento. In un contesto sociale in cui gli insegnanti sono considerati più esperti degli studenti, il loro ruolo non è solo quello di trasmettere conoscenze, ma anche di socializzarle e interpretarle CON gli studenti.

Il Costruzionismo Sociale può essere visto come l'origine di altre prospettive teoriche che hanno contribuito al suo arricchimento: postmodernismo, approccio sistemico complesso, poststrutturalismo, prospettiva narrativa, approccio centrato sulla soluzione.

Postmodernismo

Le idee postmoderne in campo educativo si concentrano sulla decostruzione del ruolo di potere e autorità che gli insegnanti tradizionalmente hanno nei confronti degli studenti.

Nella concezione tradizionale dell'insegnamento, gli educatori sono presentati come culturalmente disposti e "programmati" per diffondere la conoscenza. In quest'ottica, l'insegnamento si basa molto sugli aspetti tecnici della professione, sotto l'influenza diretta del metodo scientifico di definizione della verità, della ragione e del valore in termini educativi. Il comportamentismo sostiene questa prospettiva sull'insegnamento.

Le categorie di comportamento degli studenti implicano strategie di insegnamento corrispondenti, progettate per garantire il raggiungimento del cambiamento desiderato del comportamento. Questo tipo di sistema di trasmissione della conoscenza ignora il dominio affettivo, che svolge un ruolo importante nell'insegnamento e nell'apprendimento. Secondo il postmodernismo, la scuola riproduce la struttura sociale esistente introducendo gli studenti a figure di autorità e norme preimpostate e socialmente accettate, da utilizzare nell'ambito di specifiche procedure di distribuzione della conoscenza e dell'ordine sociale.

Staccarsi da questo approccio significa riconoscere che l'apprendimento pone insegnanti e studenti su un piano maggiormente simmetrico nella co-costruzione della conoscenza.

Approccio ai sistemi complessi

Nel quadro del costruzionismo sociale, l'insegnamento e l'apprendimento non sono processi unidirezionali. Sono fenomeni complessi, che emergono dalla collaborazione tra l'insegnante e il singolo studente. Di conseguenza, la classe è un sistema complesso in cui ogni attore dà il suo contributo allo sviluppo della conoscenza: sia gli studenti che gli insegnanti fanno parte di questo sistema e agiscono, consapevolmente e inconsapevolmente, per mantenerlo.

Inoltre, secondo il punto di vista sistemico, tutti gli elementi del sistema si relazionano e si influenzano a vicenda: i comportamenti dell'insegnante influenzano gli studenti e i comportamenti degli studenti influenzano l'insegnante a ogni livello. Ciò significa anche che non solo l'educatore insegna qualcosa agli studenti, ma anche gli studenti insegnano qualcosa all'educatore.

Post-strutturalismo

Il post-strutturalismo si occupa di verità e potere; cerca di rispondere alla domanda: chi ha il potere di controllare ciò che è vero e ciò che non lo è? La risposta che gli autori post-strutturalisti danno è che la "verità" è oggetto di dibattito: la tua verità e la mia verità possono essere completamente diverse. La conoscenza e il significato sono infatti considerati processi instabili e legati alla cultura. Piuttosto che organizzarsi attorno ad affermazioni di verità universali sull'esperienza umana, il post-strutturalismo riconosce la natura contingente di ogni singola descrizione.

I post-strutturalisti ritengono che il linguaggio sia fondamentale quando si cerca di spiegare il mondo sociale e sostengono che non esiste una realtà esterna al linguaggio che usiamo. Il modo in cui parliamo delle cose che vediamo nel mondo - i discorsi che facciamo su queste cose, le parole e le espressioni che usiamo per descriverle - definiscono la nostra esperienza del mondo stesso.

In questo senso, il modo più comune o popolare di parlare di qualcosa si chiama "discorso dominante". Quindi, potremmo dire che il "discorso dominante" sui bambini è che sono innocenti, perché la maggior parte delle persone parla dei bambini come se fossero innocenti. Un altro esempio di discorso dominante è il discorso sul cambiamento climatico. Il discorso dominante sul cambiamento climatico è che è causato dall'uomo. Naturalmente esistono altri discorsi alternativi sui bambini, sul cambiamento climatico o su qualsiasi altra cosa, perché le persone hanno opinioni diverse.

Il post-strutturalismo suggerisce che ciò che la società crede come "verità" in un determinato momento è semplicemente il modo di pensare (discorso) che è diventato dominante. Ma se la verità è plasmata dal discorso (la verità è ciò che il discorso dominante dice che sia), allora le persone che hanno il potere di influenzare il discorso controllano ciò che viene visto come vero o falso da gran parte della popolazione. La verità è sempre legata alle dinamiche del potere: le persone che hanno potere e autorità in un certo campo sono anche, molto probabilmente, i custodi di ciò che è vero per quel campo. Di conseguenza, la verità oggettiva non esiste, ma esiste una pluralità di prospettive nel modo in cui guardiamo le cose.

Nell'ambito dell'educazione, il quadro post-strutturalista promuove la diversità e l'inclusione prestando attenzione al tipo di discorsi che vengono utilizzati nel contesto della classe e all'effetto che possono avere sia sugli insegnanti che sugli studenti. Inoltre, esso chiede agli insegnanti di ripensare criticamente al loro ruolo di esperti nel rapporto con gli studenti, in quanto portatori di verità derivate anche dalle dinamiche di potere presenti all'interno della classe.

Prospettiva narrativa

Strettamente legata al post-strutturalismo, la prospettiva narrativa afferma che tutti noi generiamo storie per dare un senso a noi stessi e alle circostanze della nostra vita. Viviamo le nostre vite in base alle storie che raccontiamo a noi stessi e alle storie che gli altri raccontano su di noi.

Questa metafora narrativa ha molto in comune con l'idea post-strutturalista di "discorso": tra tutte le storie che possiamo raccontare su noi stessi e sul mondo, alcune diventano dominanti e governano il modo in cui viviamo la nostra vita. Tuttavia, non siamo gli unici autori delle nostre storie. Molte delle storie dominanti che governano le nostre vite sono state generate nelle prime esperienze dell'infanzia: a casa, a scuola, in un luogo di culto e nel quartiere. Queste istituzioni locali sono a loro volta modellate dalle storie correnti nei contesti sociali più ampi in cui viviamo.

Le storie dominanti influenzano regolarmente ciò che pensiamo di noi stessi. Il problema è che alcune di queste storie dominanti che noi e gli altri raccontiamo su di noi possono essere negative, sminuenti e umilianti. Se uno studente è oggetto di una narrazione che lo descrive come stupido, malizioso o disturbato, potrebbe sviluppare la tendenza a vivere la sua vita secondo i contorni della storia problematica delineata da tale descrizione. Queste descrizioni negative del personaggio spesso si attaccano come una colla. Che effetto hanno queste descrizioni su un individuo? Com'è possibile staccarsi da esse, che incasellano la persona in etichette definitive (ad es. "il secchione"), che vivono di vita propria all'interno del mondo culturale della scuola e nella mente degli insegnanti?

La prospettiva narrativa evidenzia come non sia la persona ad essere problematica. È la storia di questa persona a essere problematica. È la cultura del contesto in cui la persona vive e agisce che è permeata da una storia problematica su di lei. Per la prospettiva narrativa, i problemi sono situati nel paesaggio culturale. L'enfasi sul posizionamento culturale distingue questo quadro di riferimento da approcci che professano una base scientifica ma che non riconoscono il ruolo che i mondi culturali giocano nella costruzione dei problemi e nelle loro soluzioni.

Approccio focalizzato sulla soluzione

L'approccio focalizzato sulla soluzione afferma che ogni volta che qualcosa non va, ci sono due modi per affrontare il problema: il primo è quello di concentrarsi sul problema, cioè esaminarlo da vicino e comprenderlo, in modo da sapere cosa fare dopo; il secondo modo è concentrarsi sulle soluzioni, ovvero esaminare ciò che già funziona nella nostra vita e capire come applicare ciò che già funziona nella situazione problematica. Inoltre, concentrarsi sulle soluzioni significa esplorare ciò che vogliamo che accada, qual è la condizione desiderata che vogliamo raggiungere e come possiamo muoverci verso di essa.

La differenza tra la facilitazione incentrata sul problema e quella incentrata sulla soluzione è illustrata nella tabella seguente:

Approccio basato sul problema	Approccio basato sulla soluzione
<ul style="list-style-type: none"> • si concentra sulla riduzione del "problema" • guarda a ciò che si sta facendo di "sbagliato" • enfatizza ciò che non si vuole • evidenzia ciò che si potrebbe fare meglio • cerca di eliminare le debolezze negative • si interessa al "perché" il problema si verifica (ad esempio, cosa "causa" e "mantiene" il problema) 	<ul style="list-style-type: none"> • si concentra sul miglioramento della "soluzione" • guarda a ciò che si sta facendo "bene" • enfatizza ciò che si vuole • evidenzia ciò che viene già fatto bene • cerca di accentuare i vostri punti di forza positivi • si interessa a quando il problema non si verifica (eccezioni al problema)

Se osserviamo la scuola attraverso una lente focalizzata sul problema, vediamo molti problemi. Gli studenti non sono sempre pronti ad apprendere; gli insegnanti - non sempre sicuri di come comportarsi con gli studenti sfiduciati e/o che non raggiungono gli obiettivi prefissati - sostengono spesso che vi sia una mancanza di interesse da parte loro. Il clima scolastico generale non è avulso da fenomeni come la violenza scolastica, il bullismo, le azioni illecite di bande di studenti e altri comportamenti negativi che si verificano all'interno della scuola. Se da un lato chi gestisce la scuola adotta un approccio "tolleranza zero" per questi comportamenti, dall'altro cerca di promuovere un ambiente di apprendimento positivo e centrato sullo studente al fine di ottenere buoni risultati scolastici. Inoltre, il sistema educativo induce gli insegnanti a concentrarsi su ciò che manca nelle conoscenze, nelle abilità e nei comportamenti degli studenti; esso porta a sua volta gli studenti e le loro famiglie a prestare attenzione soprattutto ai fallimenti e agli errori degli insegnanti.

Nonostante i punti di criticità sopra citati, la scuola rappresenta un luogo in cui sviluppare progetti entusiasmanti, relazioni significative tra coetanei e tra studenti e insegnanti; inoltre, essa può essere un ambiente sicuro anche per gli studenti che vivono in quartieri economicamente disagiati e pericolosi. Le scuole possono essere luoghi in cui creare soluzioni, punti di forza e successi.

L'approccio centrato sulla soluzione prende in considerazione tutti questi aspetti positivi, spesso dati per scontati o messi in secondo piano rispetto all'idea tradizionale che, per risolvere un problema, questo debba essere analizzato, sezionato e compreso a fondo. Inoltre, tale approccio evidenzia come le soluzioni (e i problemi) vengono creati attraverso un processo cooperativo e co-costruttivo che coinvolge tutti gli attori in un contesto specifico. In un ambiente scolastico, ciò implica che sia l'insegnante che gli studenti hanno un ruolo attivo nel mettere a fuoco i problemi o trovare le soluzioni.

L'approccio centrato sulla soluzione ci stimola a sviluppare una duplice strategia poiché permette di concentrarsi su ciò che funziona pur non tralasciando il problema, gli elementi negativi e le carenze.

PERCHÉ IL CLIMA IN CLASSE

Sebbene il costruzionismo sociale ed altri approcci ad esso collegati siano stati utilizzati, in una certa misura, in ambito educativo e scolastico, essi sono stati scarsamente applicati alla dimensione del clima di classe. Il progetto TASC considera il clima in classe elemento fondamentale per la qualità dell'insegnamento e del processo di apprendimento a scuola. Il clima scolastico è influenzato dagli eventi che segnano la storia della classe, dalle relazioni reciproche (tra studenti, tra studenti e insegnanti), dallo sviluppo personale degli studenti e dalle caratteristiche del gruppo classe. Esso influenza a sua volta il successo generale degli studenti, il loro sviluppo personale, la loro motivazione all'apprendimento e la loro immagine di sé, così come la qualità del lavoro dell'insegnante.

Definito comunemente come fenomeno partecipativo, il clima in classe è inoltre plasmato dai metodi di gestione della classe, delle regole impartite, dall'organizzazione della classe e della cultura scolastica; in altre parole, è il risultato di un processo cooperativo e co-costruttivo in cui tutte le persone coinvolte hanno un ruolo attivo, sia a livello conscio che inconscio.

Tale prospettiva è in linea con il costruttivismo sociale, la teoria dell'apprendimento che evidenzia il significato delle interazioni sociali e il ruolo della cultura nella creazione della conoscenza, e che rappresenta - insieme ad altre prospettive teoriche come il post-modernismo, l'approccio ai sistemi complessi, il post-strutturalismo, la prospettiva narrativa e l'approccio focalizzato sulla soluzione - il quadro di riferimento epistemologico entro il quale collocare gli strumenti sviluppati nell'ambito del progetto TASC.

L'approccio TASC evidenzia l'importanza dei molteplici punti di vista, della decostruzione dei ruoli di potere esercitati in classe, del linguaggio e del suo utilizzo, della classe come un sistema complesso, in continua evoluzione. Nel dare spazio alle narrazioni di tutti, gli insegnanti possono effettivamente facilitare lo sviluppo di un clima di classe più positivo e inclusivo che, a sua volta, può influenzare positivamente la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento.

IL CURRICULUM C.L.A.S.S.

Il progetto TASC ha identificato il curriculum C.L.A.S.S. per la gestione del clima in classe, ovvero un insieme di attività e pratiche per lo sviluppo di competenze non cognitive ritenute importanti per facilitare il miglioramento del clima scolastico. Il nome del curriculum, "C.L.A.S.S.", è un acronimo che indica cinque dimensioni ritenute importanti per la gestione del clima della classe.

- C = Construct (Costruire)
- L = Lead (Leadership)
- A = Aim (Fissare obiettivi)
- S = Support (Supporto)
- S = Solutions (Focus sulle soluzioni)

il curriculum TASC C.L.A.S.S. è stato sviluppato in due fasi:

- Fase 1: sulla base del quadro teorico precedentemente descritto, è stato identificato l'insieme delle competenze che si ritiene necessario sviluppare e/o potenziare per facilitare il miglioramento del clima in classe. Tali competenze sono state organizzate in cinque raggruppamenti, ognuno dei quali rappresenta una dimensione importante nella gestione del clima in classe secondo l'approccio TASC. Ogni abilità relativa al singolo gruppo rappresenta un aspetto di quella dimensione che dovrebbe essere sviluppato o migliorato.
- Fase 2: l'insieme dei gruppi e delle relative competenze è stato sottoposto a un processo di revisione da parte di insegnanti esperti provenienti dai paesi partner che hanno fornito il loro feedback in base alle loro competenze. Sulla base di questi feedback, il curriculum è stato sviluppato nella sua struttura attuale.

Una raccomandazione importante

E' importante tenere presente che il curriculum C.L.A.S.S. non è un percorso in cui lo sviluppo delle cinque dimensioni debba avvenire sequenzialmente: non occorre sviluppare o potenziare la dimensione "costruire" per poi passare alla dimensione "leadership" e così via.

Il curriculum C.L.A.S.S. deve essere inteso come un sistema in cui ogni dimensione è importante quanto le altre. Si può fare affidamento su tutte le dimensioni, oppure utilizzarne alcune, a seconda di ciò che si

ritiene importante nel contesto specifico in cui si lavora. Inoltre, se si decide di approfondire tutte le dimensioni del curriculum, il percorso di apprendimento può iniziare da qualsiasi dimensione si voglia.

Tutte le dimensioni sono infatti collegate tra loro in quanto considerate come diversi punti di accesso a ciò che questo curriculum rappresenta: la pratica di gestire efficacemente il clima in classe.

Starà poi ad ogni docente decidere come approcciare il programma, come utilizzarlo, quali dimensioni ritiene di dover approfondire maggiormente. In altre parole, ci si auspica che ogni docente possa creare la propria narrazione del curriculum C.L.A.S.S., poiché esperto conoscitore del proprio lavoro con la classe, del suo contesto e della sua cultura. Sarà quindi il docente (o il gruppo docente) a declinare le idee del programma rappresentato dal curriculum secondo il lavoro da sviluppare con i propri studenti.

Il curriculum C.L.A.S.S. non mira a "convertire" i docenti al mondo del costruzionismo sociale, del postmodernismo, dell'approccio sistemico complesso, del poststrutturalismo, della prospettiva narrativa e dell'approccio incentrato sulle soluzioni. L'obiettivo è arricchire l'approccio educativo con una serie di pratiche ritenute innovative, efficaci e potenti, ed in cui sfruttare l'intelligenza emotiva al fine di migliorare le relazioni instaurate in classe (tra insegnanti e studenti e tra pari). Come usare il curriculum C.L.A.S.S. dipende quindi dal singolo docenti o gruppo docenti.

Di seguito si descrivono le cinque dimensioni e le competenze ad esse associate.

COSTRUIRE

La dimensione COSTRUIRE si riferisce a due principi:

1. Tutte le persone coinvolte nella classe (insegnanti, studenti) rivestono un ruolo attivo nella gestione del clima della classe. In tal senso, si evidenziano le competenze di:
 - a. **Proattività**, ovvero il comportamento autonomo che cerca di risolvere un problema prima che si verifichi. Si tratta di agire in anticipo rispetto a una situazione futura, piuttosto che reagire. Si riferisce all'assunzione del controllo di una situazione e all'apportare cambiamenti tempestivi, piuttosto che all'adattamento a una situazione o all'attesa che qualcosa accada;
 - b. **Agentività individuale e di gruppo**, ovvero la consapevolezza che il singolo individuo o il gruppo ha nel causare o generare un'azione. Una persona o un gruppo con un senso dell'agire percepisce se stesso/a come soggetto che influenza le proprie azioni e le proprie circostanze di vita.
2. Poiché ogni relazione è un processo in cui tutti gli attori coinvolti imparano gli uni dagli altri, la classe è un contesto in cui gli studenti imparano dall'insegnante e viceversa. Per esempio, l'insegnante impara a gestire il singolo studente e il suo background culturale, oppure, può

apprendere nuove conoscenze dagli studenti, su argomenti o temi di cui sono esperti. In questo senso, si evidenziano le competenze di:

- a. **Considerare la classe come luogo di co-costruzione di significati**, cioè percepire la cultura della classe come il prodotto dell'interazione tra insegnanti e studenti secondo un processo di apprendimento reciproco;
- b. **Considerare le relazioni in classe come processi di influenza reciproca**, cioè avvicinarsi alla classe e agli studenti con la consapevolezza che il lavoro dell'insegnante influenza la vita degli studenti a diversi livelli e che, allo stesso tempo, il modo in cui gli studenti si rapportano con gli insegnanti influenza la vita di questi ultimi.

LEADERSHIP

La dimensione LEADERSHIP si riferisce all'idea di utilizzare l'autorevolezza e il ruolo di insegnante nella relazione con gli studenti. In tal senso, la leadership evidenzia le seguenti competenze:

Essere consapevoli delle dinamiche di potere nella relazione, cioè considerare che ogni relazione è caratterizzata dalla differenza del ruolo di potere di ciascun interlocutore. Per esempio, nel contesto di una classe questo significa che gli insegnanti sono chiamati a sfruttare il proprio ruolo di potere per facilitare il miglioramento del clima in classe.

Condurre stando un passo indietro, cioè sfruttare il ruolo di insegnanti per supportare gli studenti nell'esprimere il loro punto di vista. Fare domande, ad esempio, può essere uno strumento utile per guidare il processo di miglioramento del clima in classe, permettendo agli studenti di esprimere le loro idee e raccontare le loro storie.

Leadership collaborativa, cioè la capacità di coinvolgere gli studenti nel processo di miglioramento del clima in classe, ad esempio incoraggiandoli a esplorare le loro capacità individuali e collettive e a metterle in atto in modo da supportare attivamente la gestione del clima in classe.

FISSARE OBIETTIVI

La dimensione FISSARE OBIETTIVI si riferisce all'idea di sviluppare insieme agli studenti una visione di come dovrebbe essere un buon clima in classe. Poiché, secondo il quadro di riferimento TASC, le aspettative di studenti e insegnanti (sia in termini di clima in classe che di insegnamento/apprendimento delle materie) si influenzano reciprocamente, chiarire gli obiettivi e le aspettative degli insegnanti può facilitare l'identificazione delle azioni da intraprendere - a livello di clima in classe e/o di

insegnamento/apprendimento - per raggiungere tali obiettivi. In questo senso, la dimensione FISSARE OBIETTIVI evidenzia le seguenti competenze:

- **Lavorare su ipotesi**, ovvero la capacità di sviluppare ipotesi (e di supportare gli studenti nello sviluppare ipotesi) su argomenti specifici relativi alla gestione del clima in classe. Tale competenza è inoltre legata alla capacità di avviare, sostenere e animare discussioni e dibattiti su tali ipotesi e sulle loro possibili conseguenze.

Approccio orientato agli obiettivi, ovvero affrontare il tema del clima in classe con obiettivi chiari a breve, medio e lungo termine. Inoltre, questa abilità si riferisce alla capacità di aiutare gli studenti a chiarire i loro obiettivi e a trovare un terreno comune tra questi e quelli degli insegnanti.

Approccio orientato al futuro, ovvero la capacità e la misura in cui pensiamo al futuro, anticipiamo le conseguenze future e pianifichiamo prima di agire. Sviluppare tale capacità significa riuscire a creare descrizioni del clima della classe dense di possibili scenari (siano essi positivi che negativi) e a definire la sequenza di azioni che possono essere intraprese sia dagli insegnanti che dagli studenti per sviluppare scenari desiderabili ed evitare quelli negativi.

SUPPORTO

La dimensione SUPPORTO, in maniera simile alla dimensione LEADERSHIP, evidenzia il principio secondo cui in ogni relazione esistono dinamiche di potere e per questo gli insegnanti dovrebbero prestare attenzione al modo in cui utilizzano la loro autorità e autorevolezza nei confronti degli studenti. In questo caso, la dimensione SUPPORTO si riferisce a come gli insegnanti possano utilizzare il loro ruolo di potere per fornire agli studenti un ambiente sicuro, di supporto, che possa facilitare la collaborazione tra pari e con il docente. A questa dimensione sono associate le seguenti competenze:

Sospensione del giudizio, ovvero un processo cognitivo in cui ci si astiene dal giudicare, in particolare dal trarre conclusioni morali o etiche. Praticare la sospensione del giudizio e aiutare gli studenti ad adottare un approccio di sospensione del giudizio con i loro compagni e con gli insegnanti permette alla classe di dare spazio alle diverse narrazioni di tutti gli attori, in modo che ognuno possa sviluppare le proprie idee su un determinato argomento. Tale approccio facilita a sua volta lo sviluppo del pensiero critico e l'idea che un individuo possa avere una propria visione del mondo.

Evitare la colpevolizzazione, ovvero la capacità di evitare - o meglio, di decostruire - la pratica di "puntare il dito" contro gli studenti. Attraverso il biasimo si rischia il più delle volte di attaccare la

persona sul piano personale. Il biasimo diventa un processo di etichettatura negativa della persona che non consente di percepire la sua ricchezza e complessità. Il problema si aggrava quando il biasimo è rivolto verso persone nei confronti delle quali ci si trova in una posizione di potere. In questo caso infatti, la possibilità di sottrarsi all'etichetta "affibbiata" diminuisce notevolmente. Poiché gli insegnanti ricoprono una posizione di potere nei confronti della classe, biasimare gli studenti potrebbe impedire di cogliere l'opportunità di supportare gli studenti nel connettersi con le proprie competenze e talenti, per contribuire attivamente al miglioramento del clima della classe. Inoltre, gli studenti biasimati potrebbero sperimentare un appiattimento della loro identità sulle etichette negative che ricevono come persone. In altre parole, potrebbero identificarsi con le etichette ricevute perché "l'insegnante ha detto così". Di conseguenza, gli studenti potrebbero convincersi di avere pochi talenti e punti di forza, o di non averne affatto. **Evitare il biasimo** è quindi la capacità di non etichettare gli studenti come persone "sbagliate" e, allo stesso tempo, di adottare un atteggiamento di critica delle loro azioni che sia utile e costruttivo al fine di collaborare insieme nel processo di gestione del clima in classe.

Empatia, ovvero la capacità di comprendere o sentire ciò che un'altra persona sta vivendo all'interno del suo quadro di riferimento. In altre parole, è la capacità di mettersi nei panni di un altro. L'empatia non è o tutto o niente: una persona può essere empatica nei confronti di un'altra con vari gradi di intensità o precisione. Una persona dimostra empatia quando comunica un accurato riconoscimento del significato delle azioni intenzionali in corso di un'altra persona e degli stati emotivi associati, in un modo che la persona riconosciuta può tollerare. Praticare l'empatia nei confronti degli studenti e aiutarli a praticarla nei confronti dei loro compagni può contribuire a migliorare il clima della classe, in quanto tutti gli attori coinvolti rispettano e cercano di comprendere il punto di vista degli altri. Di conseguenza, sia gli insegnanti che gli studenti hanno gli strumenti per affrontare le questioni che si pongono in classe con maggiore apertura e flessibilità.

Atteggiamento di curiosità, ovvero la capacità di ascoltare le idee e le narrazioni degli studenti con un'attitudine esplorativa. La curiosità non permette di essere neutrali o di affidarsi al ruolo di esperti; al contrario, spinge gli insegnanti a riconoscere gli studenti come partner alla pari, con conoscenze situate - legate ad una situazione, cultura, sistema sociale - che inizialmente possono risultare inaccessibili. In questo caso, l'obiettivo dell'insegnante è di supportare i propri studenti nell'esprimere le loro idee, con la volontà di accettare che queste possano essere "migliori" e che possano insegnare qualcosa di nuovo sulla gestione del clima in classe.



FOCUS SULLE SOLUZIONI

La dimensione FOCUS SULLE SOLUZIONI si riferisce alla possibilità di passare dall'approccio centrato sul problema a quello centrato sulla soluzione. Non richiede l'abbandono definitivo del primo; suggerisce invece di aggiungere il secondo come modo complementare di pensare alla gestione del clima in classe. In tal senso, la dimensione SOLUZIONI è collegata alle seguenti competenze:

Problem solving vs mindset orientato alla costruzione della soluzione, ovvero la capacità di identificare le differenze tra i due approcci e di utilizzarli in base a quelle che riteniamo essere le esigenze del contesto. Inoltre, si riferisce alla capacità di insegnare tale differenza agli studenti, aiutandoli a identificare i vantaggi e i punti critici di entrambi gli approcci.

Approccio centrato sulla soluzione, ovvero la capacità di applicare efficacemente l'approccio centrato sulla soluzione per affrontare le questioni e i problemi che emergono nella gestione del clima in classe.

IMPORTANZA DEL PROCESSO DI INDAGINE

Come utilizzare concretamente il curriculum C.L.A.S.S. e potenziare le competenze in esso descritte?

Il progetto TASC ha sviluppato una serie di pratiche educative ed attività per facilitare l'esperienza di insegnamento/apprendimento e per aiutare a comprendere meglio e ad applicare in concreto i principi qui descritti.

Tutte le pratiche e le attività proposte si basano sul processo di indagine. Con questo termine si definisce l'utilizzo di domande e conversazioni che rafforzano la capacità di un individuo (o di un gruppo) di raggiungere il proprio miglior approccio nella gestione del clima in classe, concentrandosi sull'ascolto, sulla ricerca di soluzioni, sul raggiungimento di obiettivi e sul rispetto delle diverse narrazioni e dei punti di vista di ciascuno.

Tutte le pratiche e le attività applicano il processo di indagine per fornire idee ed esempi su come sviluppare domande che facilitino le conversazioni volte a migliorare il clima in classe in modo partecipativo e collaborativo.