

Leonardo Lapomarda*

Ricerca di procedure per la costruzione della consapevolezza metacognitiva a scuola

Il verbale di classe

Negli ultimi anni la scuola ha preso maggiormente coscienza di come la metacognizione alimenti la pratica educativa. Affrontando saperi complessi, i nostri ragazzi hanno bisogno di essere guidati all'autoriflessione, la capacità di riflettere criticamente e autonomamente sulla propria pratica di apprendimento, ma i docenti non sempre riescono a trovare un modo efficace per indagare e raffigurarsi questo aspetto, con il risultato che, molto spesso, finiscono per perdere di vista il delicato passaggio tra apprendimento e consapevolezza e per valutare impropriamente quali implicazioni possano avere la conoscenza e il controllo, ad esempio, sulle produzioni scritte da parte dei propri alunni, ambito dove risultano particolarmente carenti gli scrittori poco esperti¹.

Il Parlamento Europeo ha affermato che una delle competenze-chiave è proprio quella di “imparare ad imparare”², espressione che descrive chiaramente due aspetti fondamentali e indispensabili del processo di insegnamento-apprendimento: il primo è quello di rendere consapevole lo studente sia del proprio processo di apprendimento che dei propri bisogni, mentre il secondo è quello di stimolarlo a identificare nuove opportunità di apprendimento proprio in virtù di quella stessa consapevolezza. Diventa, quindi, essenziale per gli insegnanti avvicinare gli studenti alla pratica autoriflessiva, ma soprattutto trovare delle occasioni efficaci e produttive che ne favoriscano la maturazione all'interno del percorso scolastico.

Scrivere il verbale di una lezione (ricostruendo, di fatto, i processi comunicativi avvenuti precedentemente³), leggerlo in plenaria e ricostruirlo alla luce

* Leonardo Lapomarda è docente nella scuola secondaria di primo grado.

¹ Secondo quanto emerso da interviste con il Dirigente Scolastico della scuola dove è stata proposta la sperimentazione, è emerso che gli studenti, guidati da concezioni ingenuie di buona scrittura e da modelli compositivi orientati al prodotto, dimostrano scarso controllo delle funzioni esecutive dipendendo sempre di più dal feedback del docente.

² Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE); nuove Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).

³ Si tratta della composizione di un protocollo osservativo sugli scambi comunicativi avvenuti in classe che assume valenza di verbale (genere testuale), tramite la fase di riscrittura e di ricostruzione della coerenza globale dei discorsi.

degli interventi dei compagni è un'esperienza di scrittura utile a promuovere il controllo sistematico della logica con la quale i pensieri e gli argomenti sono emersi nella realtà e, in seguito, del loro susseguirsi e integrarsi all'interno del testo scritto con l'obiettivo di renderlo globalmente comprensibile e coerente. La partecipazione attiva dell'alunno verbalizzatore, l'atteggiamento collaborativo dei compagni, in quanto protagonisti (e co-autori) del contenuto del testo, l'interazione dialogica intorno al compito, sono pratiche che possono agire da impalcatura: mano a mano che i propri verbali vengono riscritti, l'alunno, col tempo, interiorizza modalità sempre più efficaci per occuparsi del problema della coerenza dei propri testi, rendendosi progressivamente autonomo e motivato alla ricerca di strategie efficaci per rispondere alle differenti richieste della produzione scritta.

Metacognizione e apprendimento

Secondo Cornoldi⁴, la metacognizione è quel procedimento cognitivo specifico che comprende gerarchicamente tutto ciò che concerne gli stili di pensiero dell'individuo, il possesso di strategie, le conoscenze relative al funzionamento cognitivo, fino ai meccanismi di controllo, monitoraggio e autovalutazione. Questo aspetto, fondamentale per la crescita degli studenti, rischia di rimanere, tuttavia, in ombra al momento della valutazione scolastica, quando l'attenzione si concentra sui prodotti e sulle prestazioni, tralasciando lo sviluppo dei processi metacognitivi e affettivo-relazionali che sono stati centrali per la maturazione della competenza stessa.

Con il termine metacognizione, coniato agli inizi degli anni Settanta da Flavell⁵, si intende "l'insieme delle conoscenze sui processi cognitivi"⁶. Partendo da questa definizione vennero in seguito introdotti alcuni termini specifici relativi alla riflessione sulle abilità cognitive (metacomprensione e metatenzione), tralasciando, tuttavia, di indagare un aspetto rilevante: quello della capacità di autoregolazione, "il processo auto-direttivo in virtù del quale lo studente converte le proprie abilità mentali in competenze di apprendimento, inteso come processo proattivo ed autonomo, piuttosto che come una risposta a stimolazioni esterne"⁷.

Ann Brown, studiando i processi di comprensione dei testi, ha focalizzato

⁴ C. CORNOLDI, R. DE BERNI e GRUPPO MT, *Imparare a studiare, strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 2001.

⁵ J.H. FLAVELL, *First Discussant's Comments: What is Memory Development the Development of?*, "Human development", vol. 14, 1971, pp. 272-278.

⁶ J.H. FLAVELL, *Children's Knowledge about the Mind*, "Annual Review of Psychology", vol. 50, 1999, pp. 21-45; W. SCHNEIDER e M. PRESSELEY, *Memory Developmental Between Two and Twenty* (2° ed), Springer-Verlag, New York, 1997.

⁷ M. DE SIMONE, S. SCASSILLO e M.R. STROLLO, *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*, "Journal of Theories and Research in Education", vol. 10, n. 2, 2015.

l'attenzione della sua ricerca proprio sulla componente di autoregolazione della metacognizione, la prospettiva fondamentale responsabile della selezione delle strategie del singolo, della loro applicazione relativamente ad un compito e, infine, del loro monitoraggio⁸. Sarà poi Zimmermann⁹ a definire meglio l'autoregolazione come "un insieme di iniziative personali, perseveranza e competenze acquisite" basate sull'idea che la riflessione del singolo sui propri sforzi per apprendere possa in qualche modo condizionare l'apprendimento successivo e che questa azione possa avvenire in maniera ciclica¹⁰. Seguendo il pensiero dell'autore, questi atteggiamenti di autoregolazione possono essere insegnati apportando miglioramenti sia sul piano motivazionale che su quello dei traguardi raggiunti, in modo tale da essere trasferibili in altri contesti di apprendimento.

Metacognizione e scrittura

Gli studenti devono considerare i propri sforzi cognitivi nell'apprendere rendendosi responsabili. Questo può avvenire solo mediante una riflessione critica che possa assicurare che le strutture di apprendimento precedenti e quelle future si integrino efficacemente ai fini del raggiungimento di un nuovo obiettivo¹¹. Uno strumento senza dubbio indispensabile per costruire una didattica metacognitiva rivolta alla relazione riflessiva con il pensiero è la scrittura. La scrittura metacognitiva è capace di attivare "processi di esternalizzazione, mediazione, traduzione e distribuzione del pensiero¹²" di "giocare tra prossimità e distanza¹³" tra soggettività e oggettività, in modo da rendere possibile, in questi termini, la formalizzazione di concetti che, altrimenti, sarebbero relegati nella mente senza poter accedere a contesti intersoggettivi culturalmente connotati. Questo artefatto è in grado, quindi, di attivare forme di riflessione e di auto-riflessione sui prodotti cognitivi, rendendoli in qualche modo accessibili alla pratica riflessiva a differenti livelli.

Le dimensioni implicate nella scrittura metacognitiva sono tre: "la prima (dichiarativa) consiste nell'enunciazione delle proprie rappresentazioni (dei saperi, di sé, delle materie studiate), la seconda (procedurale) consiste nelle azioni messe in atto nel lavoro, nello studio, nell'autovalutazione e, infine, la terza dimensione, la presa di coscienza, che crea nessi tra le prime due¹⁴".

⁸ A.L. BROWN, *Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition*, in R. GLASER, *Advances in instructional psychology*, vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, 1978.

⁹ B.J. ZIMMERMAN, *Becoming a Self-Regulated Learner*, "Theory into Practice", vol. 41, n. 2, pp. 64-70.

¹⁰ B.J. ZIMMERMAN, A. BANDURA, *Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment*, in "American Educational Research Journal", vol. 31, n. 4, 1994, pp. 845-862.

¹¹ D.R. GARRISON, *Apprendimento autodiretto: verso un modello organico* in G.P. QUAGLINO, (a cura di) *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Cortina, Milano, pp. 105-124.

¹² M. STIRIANO, *Scrivere per riflettere*, in E. BIFFI (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*, Stripes, Milano, 2010, pp. 145-154.

¹³ Ivi.

¹⁴ L. FORMENTI, *In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti*, "QDS quaderni di didattica della scrittura", vol. 12, 2009, pp. 71-90.

Benché, come ricorda Stiriano, la tradizione di ricerche abbia individuato nella forma diaristica e narrativa la configurazione migliore per permettere al soggetto che scrive di esprimere al meglio le prime due dimensioni¹⁵, in questo contributo si vuole esplorare la terza dimensione e cioè la presa di coscienza e la creazione di nessi significativi tra le proprie rappresentazioni (l'idea di sé, dei saperi, ecc) e le azioni messe in atto sia nello studio che nell'autovalutazione che può emergere riflettendo sul proprio prodotto scritto.

Gli studenti più giovani presentano un'efficacia minore nello studio perché non sono ancora in grado di controllare, valutare ed, eventualmente, ripensare, le proprie strategie rispetto allo scopo da raggiungere¹⁶. Alcuni studi dimostrano, infatti, che è proprio il senso di autoefficacia ad essere determinante nel processo di apprendimento¹⁷, perché prevede che la percezione e la motivazione siano parti integranti dell'autoregolazione: confrontare le proprie intuizioni con quanto prodotto da altri studenti precedentemente o, eventualmente, da sé stessi, si dimostra essere uno strumento utile a consolidare quello che si è acquisito nell'esperienza didattica.

Il verbale in classe come strumento di ricerca metacognitiva e auto-regolativa

Quest'anno è stata introdotta, come specifico progetto di ricerca-azione¹⁸ in alcune classi prime di una scuola secondaria di primo grado, una pratica di scrittura specifica: il verbale delle lezioni¹⁹. Dalla definizione dell'enciclopedia Treccani emerge che il verbale è un “documento che rappresenta il compimento di determinati atti, in particolare dichiarazioni verbali (dove il nome) di privati o di pubbliche autorità²⁰”, che può essere redatto sia in contesto pubblico che privato. Ma, se per un atto pubblico il verbale ne assume efficacia probatoria, in contesto privato la sua valenza consiste semplicemente nella forma specifica in cui esso viene compilato: “[...] deve contenere la menzione del luogo e del tempo in cui le operazioni sono iniziate e chiuse, i nomi degli intervenuti, le dichiarazioni fatte dagli intervenuti; prima della chiusura si deve

¹⁵ Ivi. Secondo Stiriano la forma diaristica permette una migliore registrazione e tracciabilità dei processi euristici ed ermeneutici al limite tra dimensione soggettiva e oggettiva traducendoli poi nella dimensione inter-soggettiva.

¹⁶ M.T.H. CHI, N. DE LEEUW, M.H. CHIU e C. LAVANCHER, *Eliciting Self-Explanation Improves Understanding*, “Cognitive Science”, vol. 18, 1994, pp. 439-477.

¹⁷ SCHUNK D.H., *Inherent Details of Self-Regulated Learning Include Student Perceptions*, “Educational Psychologist”, vol. 30, pp. 213-216, B.J. ZIMMERMAN, *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn*, “Contemporary Educational Psychology”, vol. 25, pp. 82-91.

¹⁸ Per la definizione del concetto di ricerca-azione si veda, in questo stesso numero, l'articolo di Amanda Di Ferdinando.

¹⁹ L'attività del verbale è stata introdotta limitatamente alle ore di italiano, storia e geografia alla presenza del solo docente di lettere.

²⁰ G. CRISTOFOLINI, *Enciclopedia Italiana* (1937) <http://www.treccani.it/enciclopedia/verbale_%28Enciclopedia-Italiana%29/>.

darne lettura e devono essere inserite le eventuali osservazioni degli intervenuti, dai quali deve di solito essere sottoscritto [...]”²¹”.

Il processo di stesura del verbale è stato strutturato in tre fasi²². Nella prima, il verbalizzatore cerca di riportare le sequenze comunicative dei discorsi a cui partecipa: per gli alunni è fondamentale seguire il discorso, gli interventi, le considerazioni senza tuttavia pianificare la logica del proprio scritto. La seconda fase prevede la revisione individuale del verbale prima di consegnarlo in cui l'alunno verbalizzatore tenta una ricostruzione che segua le proprie ipotesi interpretative ed elabora una strategia di coerenza. Durante la terza fase di condivisione in plenaria, l'elaborato scritto viene letto dal docente alla classe e può essere ricostruito dopo una valutazione condivisa delle parti che possono essere mantenute e di quelle che richiedono di essere trasformate cercando di ricomporre la coerenza globale del discorso. Questa attività stimola gli alunni verbalizzatori a ripensare e, eventualmente, ricostruire il proprio testo in funzione di un nuovo obiettivo di coerenza, condiviso da tutti²³. Si tratta di un'azione didattica utile a far ragionare gli alunni sia sui processi di controllo che su quelli di regolazione, intesi come manipolazioni deliberate di alcune delle attività che conducono alla produzione di un testo²⁴.

A chiarire il significato di tale pratica, prenderemo qui in considerazione i contenuti specifici e contestuali, mettendo in luce gli elementi emersi durante il periodo di sperimentazione didattica²⁵ che è durato, complessivamente, da ottobre 2018 sino ad aprile 2019, suddiviso in più momenti: il primo ad inizio anno scolastico, tra ottobre e novembre, in cui si è utilizzato e analizzato il verbale quotidianamente, monitorando in itinere e documentando gli effetti di tale pratica²⁶, e il secondo nei mesi di marzo e aprile, in cui gli alunni hanno riletto i materiali raccolti, verbali e registrazioni, e riflettuto criticamente.

²¹ Ibidem.

²² Si tratta di una sperimentazione attuata in classe. Non essendoci una letteratura a riguardo, i risultati sono il punto di vista di chi scrive. Le lezioni verbalizzate spaziavano da interrogazioni, lezioni dialogate, lavori di gruppo, ecc.

²³ L'alunno verbalizzatore è accanto al professore in questa fase: ascolta gli interventi e interviene giustificando le proprie scelte di coerenza rispetto a quanto scritto. Egli, condividendo la ricostruzione dei compagni, in seguito propone una modifica del proprio elaborato.

²⁴ Il mio contributo vuole indagare come la consapevolezza delle difficoltà implicate nella trasformazione di un testo particolare come il verbale sembri rendere gli alunni attenti ad esercitare un controllo più accurato nelle modifiche evitando le incongruenze con quanto emerge in plenaria ricostruendo gli interventi e la coerenza del discorso globale.

²⁵ Il percorso F.I.T. per i neo-immessi in ruolo dell'anno 2018/19 prevede la progettazione di un disegno di Ricerca-Azione; non potendo dettagliare tutte le fasi del lavoro, in questo contributo espongo solo alcune fasi come individuazione del problema, (*Problem Posing*, primo paragrafo), strategie e piani di azione (*Decision making*, quarto paragrafo), attuazione (*Decision Taking* quarto e quinto paragrafo) e riflessioni (paragrafo conclusivo), seguendo la linea proposta da J. ELLIOT, A. GIORDAN, C. SCURATI, *La ricerca azione, metodi strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, in G. PASTORI, *In Ricerca, Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Spaggiari, Parma, 2017, pp. 163-164.

²⁶ Il livello di verifica osserva quali fattori e relazioni tra fattori intervengono durante le azioni, rivelando punti di forza e di fragilità, ostacoli non previsti, percezioni sia degli osservatori che dei destinatari: in questo contributo è stata portata una sintesi degli elementi ritenuti più rilevanti.

Nel periodo tra ottobre e novembre²⁷, ogni giorno un alunno differente ha avuto il ruolo di redigere il verbale della lezione²⁸ al cui interno dovevano figurare gli elementi più importanti affrontati. Il giorno successivo avveniva la lettura collettiva del prodotto scritto, a cui i partecipanti che avessero ritenuto utile una modifica avrebbero potuto addurre considerazioni, riflessioni o, addirittura, obiezioni che poi sarebbero state confermate o adeguate in plenaria, prima della conferma finale²⁹. Il relatore del verbale dichiarava le proprie ipotesi di partenza e inseriva le eventuali modifiche al prodotto scritto prima di consegnarlo al professore per la verifica e l'archiviazione in un registro accessibile a tutti gli alunni della classe. Agli alunni verbalizzatori è stato richiesto di inserire nel verbale cosa fosse effettivamente accaduto il giorno prima durante la lezione, cosa avessero detto i partecipanti alle lezioni e in quale ordine, l'indicazione del luogo, dei tempi di inizio, di fine e le posizioni espresse da tutti, studenti e docente, durante un'interrogazione o una lezione partecipata. Non è stata fornita alcuna specifica regola di scrittura, in modo che fossero proprio i momenti di plenaria i luoghi deputati a formalizzarne le regole più adeguate a comprendere e ricostruire il senso del discorso favorendo così l'idea della natura dinamica e costruttiva dello scrivere come processo e non come prodotto.

Nel secondo periodo di sperimentazione, tra marzo e aprile, gli alunni divisi in gruppi hanno riletto i verbali scritti durante la prima fase: ogni alunno ha letto e, eventualmente, modificato due verbali (uno proprio e uno di un compagno), li ha poi riletto al proprio gruppo di lavoro per condividerne le modifiche apportate al testo al fine di renderlo più comprensibile. Infine, i gruppi hanno scelto il verbale che, nel gruppo, si è dimostrato il più chiaro da ricostruire, per presentarne le modifiche (di forma e di contenuto) e le fasi di lavoro in plenaria; il docente ha poi monitorato i gruppi, registrato le conversazioni in plenaria e le modifiche apportate³⁰. Questo secondo periodo di sperimentazione, che nel complesso è durato circa 6 ore, è stato utile al fine di descrivere il percorso e argomentare il valore teorico del processo conoscitivo.

²⁷ Questa pratica, prima svolta in maniera rigorosa, è stata resa routine di lavoro per l'intero anno scolastico. L'attività di lettura è stata via via ristretta nel tempo: per le prime due settimane i verbali venivano letti interamente mentre, successivamente, la lettura e la correzione occupavano circa 15 minuti (venivano letti alcuni stralci più significativi del verbale scelti dal docente). Da novembre in poi, gli alunni hanno continuato a redigere il verbale e a presentarlo al professore, via via riducendo anche la frequenza della lettura in plenaria (una alla settimana).

²⁸ L'alunno che redige il verbale si posiziona in un banco posto a lato della classe, appositamente approntato, in modo da riuscire ad osservare da un punto di osservazione privilegiato. A parte il verbalizzatore il resto della classe segue la lezione. Il giorno seguente (per i primi 15/20 minuti di lezione) viene letto uno stralcio di verbale del giorno precedente e ne vengono fatte modifiche relativamente agli interventi degli altri alunni.

²⁹ Le letture del verbale sono state registrate dal docente. In questo caso è stato ritenuto utile fornire alcuni stralci di registrazioni, a riprova delle ipotesi di partenza, senza tuttavia addurre alcuna generalizzazione ma rimanendo nell'ambito della ricerca qualitativa.

³⁰ Il docente prende nota delle modifiche degli studenti con indicatori che possano essere significativi e misurabili seguendo criteri di rilevanza e specificità (indicatori linguistici e conversazionali in registrazione, analisi dei documenti, e griglie osservative).

Alcune delle evidenze emerse durante la sperimentazione

Gli alunni non hanno pratica di come includere particolari interventi o situazioni avvenuti durante la lezione né tantomeno sono state insegnate loro specifiche tecniche di scrittura. Essi dispongono solamente di un ampio repertorio di strategie di scrittura emerse spontaneamente nella prima fase, durante le letture dei verbali in plenaria³¹, e, in seguito, scelte come veri e propri metodi di lavoro, come si evince dalla registrazione della lettura del verbale di Matteo³², dove interviene Massimo per spiegare l'intervento di un compagno «[...] l'altra volta Simone nel suo verbale aveva scritto ad un certo punto – Noemi e Giulia parlano – e lei (prof) gli ha chiesto – ma tu come fai a saperlo? L'hai chiesto al *Time Keeper*³³? – e quindi ha fatto controllare il foglio del *Time Keeper* per verificare se ci fosse scritto il fatto che Noemi e Giulia stavano parlando [...] e c'era! Quindi Simone le ha chiesto: non lo chiede anche a Matteo? [...] pensava si dovesse fare sempre così! E io sono d'accordo con lui, potremmo farlo d'ora in poi come verifica e chiamarlo: controllo incrociato se sono d'accordo tutti!». La soluzione che Massimo propone riflette la natura stessa dell'attività di verbalizzazione: non può basarsi su una conoscenza astratta del problema ma si situa nel tempo e nello spazio. Apprendere queste regole di scrittura e di controllo diventa il risultato di un impegno attivo, un processo autoregolato e intenzionale, influenzato da fattori di contesto dove le regole di azione emergono in maniera spontanea e diventano conoscenze procedurali³⁴ utili a elaborare le informazioni. L'introduzione della pratica di controllo compositivo (controllo incrociato) permette di dirigere l'attenzione su un particolare meccanismo di regolazione personale³⁵: la revisione. Il ragionamento di Simone è quello dello scrittore principiante³⁶ che cerca la strategia migliore per strutturare un processo stimolato da segnali esterni (gli alunni che parlano) mediante meccanismi auto-regolatori. L'alunno ha interiorizzato che alcuni eventi si ripetono nelle lezioni e, nell'economia della scrittura, cerca una metodologia utile per valutarne l'efficacia comunicativa. Egli apprende ad assumere in carico il proprio funzionamento cognitivo, mediante le "facilitazioni procedurali" che la compilazione del verbale propone.

Rispetto ai contenuti delle lezioni, gli alunni possiedono conoscenze

³¹ L'uso del discorso diretto, il prevalere della forma dialogica, l'inserimento del verbalizzatore come soggetto osservato, l'utilizzo della prima persona, l'introduzione di orari, numerazione delle battute per ricostruire il senso del discorso.

³² Dalla registrazione della lettura del verbale del 19 novembre 2018.

³³ Il *Time Keeper* è colui che in quella lezione ha il ruolo preciso di tenere il tempo (segna sulla lavagna la scansione oraria delle materie dopo averlo deciso con il professore), e di controllare chi parla o si distrae e scriverne il nome su di un foglio che consegnerà al professore. La sua mansione non prescinde dal seguire la lezione ma è un ruolo in più solo per quella giornata.

³⁴ J.S. BROWN, A. COLLINS, P. DUGUID, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, cit.

³⁵ A.L. BROWN, J.C. CAMPIONE, *Introducing Flexible Thinking: A Problem of Access*, in M. FRIEDMAN, J.P. DAS, N. O'CONNOR, *Intelligence and Learning*, Plenum Press, New York, 1981. Altri meccanismi di regolazione personale sono la pianificazione, il controllo, il monitoraggio e la valutazione.

³⁶ C. BEREITER, M. SCARDAMALIA, *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1987.

dichiarative relative allo specifico dominio disciplinare della lezione di cui devono redigere il verbale, tuttavia è emerso, durante la riscrittura a casa, come essi abbiano agito da “inesperti intelligenti³⁷” attivando, cioè, competenze per consolidare le proprie conoscenze dichiarative. Dal verbale di Gabriele durante una lezione di geografia emerge, ad esempio, «[...] quando Matteo interviene nell’interrogazione dicendo – risorgive – io credo non sia esatto, il professore chiede, infatti, dove si trovino le risorgive e lui risponde che si trovano nella bassa pianura e aggiunge che la bassa pianura è composta da uno strato di terreno impermeabile; io non ne sono convinto e controllo nel libro che dice che l’acqua penetra nel terreno permeabile poi riemerge quando raggiunge il terreno impermeabile (controllato a casa). Il prof. dice infatti, poco dopo, che le risorgive appaiono tra l’alta e la bassa pianura».

Durante la revisione dei verbali, nel secondo periodo, tra marzo e aprile, sono emerse alcune considerazioni importanti sulla soggettività del verbalizzatore: «[...] Quinta ora, dalle 11:50 alle 12:45: il prof entra in classe e, appena entrato, si mette a parlare con la professoressa di matematica, a bassa voce, su di noi, o meglio, io credo stia parlando di noi. Finito di parlare, chiama Simone vicino a lui e gli parla [...]». Lo stralcio riportato è stato scritto da Simone stesso che, davanti alla richiesta dei compagni di chiarire il passaggio afferma: «[...] non mi ricordo cosa mi avesse detto il prof., ma pensavo che dovessi inserirlo così ho scelto di usare la terza persona, avrei dovuto scrivere cosa mi aveva detto il professore, in questo modo sarebbe stato più chiaro ora ricostruirlo [...]». In questo piccolo stralcio emerge come l’autore del verbale sia assorbito dal testo che scrive fino anche a sperimentarne la propria soggettività. Questa sembra una possibile alternativa, una maturazione della consapevolezza metacognitiva che suscita nel soggetto la motivazione a sperimentare nuove strategie rileggendo il proprio elaborato: «posso provare a spiegare quello che ho appena detto e scriverlo nel verbale, prof.? [...] Metterei che Simone non ricorda cosa gli avesse detto il professore, ma che era importante in quel momento segnalarlo». Dall’analisi dell’intervento di Simone emergono alcuni elementi chiarificatori della pratica di revisione e riflessione a distanza di un prodotto scritto: il ricordare il contenuto della conversazione (conoscenza dichiarativa) è, per l’autore, un elemento cruciale, tuttavia la soluzione proposta mette in luce un interessante approccio di coerenza nella trasformazione del proprio testo.

La consapevolezza delle difficoltà coinvolte nelle trasformazioni del testo a distanza si ritrova anche quando Tommaso chiarifica un proprio intervento di carattere personale « [...] in piscina c’erano da fare cinquanta vasche e io pensavo di non farcela, ma poi ci ho provato e ci sono riuscito [...]». I compagni revisori non sono convinti se mantenere questo contenuto o meno in virtù del principio di oggettività del verbale come scelta dei revisori come afferma

³⁷ J.S. BROWN, A. COLLINS, P. DUGUID, *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in “Educational Researcher”, vol. 18, n. 1, 1989, pp. 32-42.

Alessia «[...] questo è un commento personale, non indica cosa stessimo facendo in quel momento, non serve tenerlo». Tommaso replica: «[...] io mi ricordo che avevamo letto una favola in cui una ranocchia non si arrendeva a quello che gli capitava però, alla fine, non ce la faceva più [...] il mio intervento riguardava la morale della favola, l'ho usato per spiegare la morale [...]», proponendo, subito dopo, una trasformazione del testo allo scopo di migliorarne la coerenza senza variarne il nucleo tematico «[...] io non lo eliminerei del tutto ma scriverei che alcuni alunni hanno fatto esempi personali per spiegare la morale della favola, che era il non arrendersi, visto che era un obiettivo!».

Aspetti motivazionali della valutazione durante la ricostruzione del verbale in plenaria

Ogni giorno, all'inizio della lezione, il verbale scritto il giorno precedente viene letto in plenaria dal docente; ogni alunno che ritenga di dover apportare delle precisazioni può intervenire al termine della lettura. Questo momento può essere interpretato dall'alunno verbalizzatore come la ricerca degli errori o delle lacune, perché ricorda l'attività valutativa. Tuttavia dagli interventi emergono considerazioni sull'attinenza dei contenuti come, ad esempio, dopo la lettura del verbale di Kristine³⁸, dove l'alunna riporta l'intervento di Abdel «Giulia nel verbale ha usato di più il verbo *dire*», e il compagno, interessato che il suo intervento sia scritto correttamente in riferimento al contenuto studiato in grammatica, sottolinea: «[...] la parte dove Kristine scrive che io dicevo *dire* non è corretta, io non ho detto *dire*, ho detto che Giulia ha usato il discorso indiretto!». Altri interventi sono su parti mancanti, come sottolinea Carolina «[...] nel verbale di Kristine manca una parte perché all'inizio dell'interrogazione di grammatica nessuno si era offerto, nemmeno Tommaso, poi il prof. ha insistito e, alla fine, Tommaso ha risposto, quindi Tommaso non era un vero e proprio volontario come ha scritto Kristine». Emergono anche dei riferimenti alla coesione come quando Marco afferma: «Anche io ricordo che Abdel non ha detto che Giulia utilizzava il verbo *dire*, ha detto che veniva utilizzato il discorso diretto; oltretutto Kristine non ha scritto nulla sulle conclusioni a cui eravamo arrivati e cioè che nei verbali ci deve andare il discorso diretto che abbiamo studiato in grammatica».

L'insegnante non è esente dalla funzione valutativa, dal momento che lo scrivere viene considerato una delle pratiche più importanti nella scuola, ma in questo caso il suo intervento assume un significato diverso: lo scopo non è quello di accertare la bontà del testo bensì di promuovere e facilitarne il processo di ri-scrittura «anche io mi ricordo che l'intervento di Abdel era sul discorso diretto, Kristine, secondo noi è meglio sistemare quella parte, e poi occorrerebbe aggiungere le conclusioni come suggerisce Marco».

Kristine è sottoposta ad un momento di valutazione, tuttavia emerge il rap-

³⁸ Registrazione del 10 ottobre 2018.

porto tra valutazione, apprendimento e riflessività, tipico dell'apprendimento intenzionale: l'alunna esplora e valuta, attraverso i suggerimenti dei compagni, l'entità dei cambiamenti che lei stessa può apportare al suo elaborato «È vero, anche io ora ricordo meglio, lo posso correggere e aggiungo quello che hanno detto!», riprogettandolo «[...] magari scrivo che nessuno ha risposto, inizialmente, e poi Tommaso si è fatto interrogare perché il prof. l'ha chiamato [...] poi aggiungo anche il riferimento al discorso diretto». In questo modo la valutazione del proprio lavoro da parte dei compagni ha accresciuto in Kristine il desiderio di cambiamento, di sviluppo ed espansione³⁹. È consapevole che i processi di regolazione e controllo del suo testo condurranno alla produzione finale dove sarà lei stessa ad inserire la modifica più congruente «[...] se sono tutti d'accordo inserisco queste modifiche a casa e lo riporto corretto domani».

Conclusioni

Nelle situazioni scolastiche quotidiane la produzione di un testo scritto si accompagna a fattori contestuali, come la concentrazione e l'isolamento fisico, che ne definiscono il carattere di attività impegnativa ed estremamente stressante per gli studenti, soprattutto al momento della valutazione. Essi non sempre amano scrivere, perché lo trovano faticoso, non ne conoscono la pianificazione e il più delle volte ne sono intimoriti, con il risultato che la stesura del testo assume forma pressoché definitiva sin dalla prima trascrizione.

Gli studi di psicologia cognitiva avvicinano lo scrivere alle attività di problem solving, in cui le operazioni cognitive che intervengono si configurano come scelte intenzionali e strategiche. Nell'attività compositiva, infatti, la scrittura vera e propria rappresenta solo una delle fasi operative preceduta da altre, come la formulazione di piani, la definizione di obiettivi, l'organizzazione delle idee, che ne fanno un compito complesso e autentico.

Bereiter e Scardmalia⁴⁰ hanno definito due modelli di scrittura, il Knowledge Telling e il Knowledge Transforming: il primo modello, associato a scrittori inesperti, descrive la costruzione del testo come una traiettoria lineare che procede dalle idee sino alla loro scrittura tramite catene associative lineari, mentre il secondo configura il compito di scrittura come un processo multiforme dove l'analisi del testo e il ricorso a strategie dialogano, e lo scrivere diventa un'attività guidata da intenzionalità e pensiero riflessivo. Gli scrittori esperti inquadrano dati ed elementi di superficie in strutture, “procedendo per piani flessibili, ricorsivamente modellati in funzione degli scopi da conseguire⁴¹”. Essi scrivono utilizzando sia conoscenze dichiarative (contenuti) che procedurali, che sono operazioni complesse come la pianificazione (organizzazione

³⁹ S. PASTORE, *Riflessività, apprendimento e valutazione*, in “Rassegna Italiana di Valutazione”, Issue 41, 2008, pp. 57-78.

⁴⁰ C. BEREITER, M. SCARDAMALIA, *The Psychology of Written Composition*, cit.

⁴¹ L. CISOTTO, *Scrittura e Metacognizione, linee teoriche e proposte operative*, Erickson, Trento, 2014, p. 21.

delle idee, pianificazione obiettivi), il controllo e correzione (rilettura, intervento sul testo, modifica) e anche la trascrizione (segnalazione, scelte lessicali, grammaticali e sintattici).

Questa visione dicotomica (scrittore esperto e non) limita, tuttavia, lo sguardo di analisi e non considera tutti i livelli intermedi e la loro evoluzione, che invece sono fondamentali protagonisti della quotidianità scolastica. I nostri ragazzi sono terrorizzati dallo scrivere, schiacciati dal peso della valutazione sul prodotto, che fa dimenticare come tutto il processo e la sua analisi siano fondamentali per il proprio apprendimento.

Tramite la pratica del redigere i verbali delle lezioni in classe e del rileggerli in plenaria, ricomponendo i vari discorsi, si è cercato di osservare alcuni fra i delicati passaggi che portano lo studente da un comportamento cognitivo ingenuo verso una più matura consapevolezza. Redigere il verbale è una tecnica compositiva che mira ad affinare lo sguardo di chi scrive, nel tempo, mediante scopi concreti (riportare il discorso della lezione come è realmente avvenuto) in contesti pratici (la lezione può essere sempre differente) mentre la rilettura permette di acquisire una prospettiva originale di analisi del processo stesso di composizione, rivolgendo l'attenzione alla coerenza globale senza tuttavia interpellare la pianificazione, operazione già più evoluta e complessa.

La raccolta di tutti i materiali scritti durante il corso dell'anno da tutti gli alunni è stata portata a termine e i verbali suddivisi sono stati consegnati ai rispettivi redattori. Ogni alunno ha così di fronte a sé un proprio portfolio valutativo, costituito da circa dieci verbali, con il quale può ripercorrere la storia del proprio percorso di scrittura e revisione. Il fascicolo contiene tutte le produzioni formali (o anche informali) con cui l'alunno si è approcciato all'attività di verbalizzatore. L'impianto valutativo basato sul portfolio risulta congruente con i termini generali della concezione costruttiva e dinamica dell'apprendere perché è un'occasione concreta per dialogare sui processi dell'imparare, spostando il focus dalla superficie del testo alle attività che sono intervenute nella sua stessa costruzione.