

L'educazione e la didattica appropriata per ciascun tipo di classe

Indagine sulla struttura relazionale delle classi

■ Vincenzo Masini, S.S.I.S. del Lazio
masini@prepos.it

Nella prospettiva di individuare le interazioni educative e didattiche più efficaci in ciascun tipo di classe sono state analizzate le personalità collettive di 761 classi con tre diverse ricerche. Il modello con 14 tipologie di classe viene presentato in forma semplificata con 4 tipi e altrettante strategie di intervento.

LE PERSONALITÀ COLLETTIVE DI CLASSE

Due degli interrogativi più ricorrenti, quasi mai espressi verbalmente da parte dei docenti, sono da sempre: “Perché si insegna così

male in 3c e si lavora positivamente in 4a?”, e il secondo “Perché riesco ad avere buoni risultati in 3b e, pur facendo le stesse cose, non ottengo risultati in 3a?”.

Per dare risposta a queste due domande ho iniziato, nel 1993, un'indagine sulla struttura relazionale delle classi, insieme a 50 docenti delle scuole di Terni. Attraverso 165 item e un *focus group* al termine della somministrazione venivano raccolti dati su 207 classi che, una volta elaborati, [Masini: 1996] hanno portato a costruire un modello con 14 tipologie di classe. Quello studio pilota si è perfezionato, attraverso altre due ricerche, in un modello di ricognizione sulle classi riducendo a 24 gli item; quelli maggiormente indicativi tra quelli relazionali¹ e quelli di struttura.

Il test distingue tra relazioni di affinità e di opposizione che, dopo l'elaborazione², vengono rappresentate su un istogramma. Questo consente una rapida visualizzazione del sistema di relazioni della classe e l'individuazione degli interventi più opportuni.

L'incrocio tra le relazioni da vita ad un grafo radar che disegna la forma tipologica di ciascuna classe attraverso punteggi ottenuti nelle diverse tipologie di classe ORGANIZZATA, MOTIVATA, INDIPENDENTE, OT-

figura 1

Le relazioni nella classe.

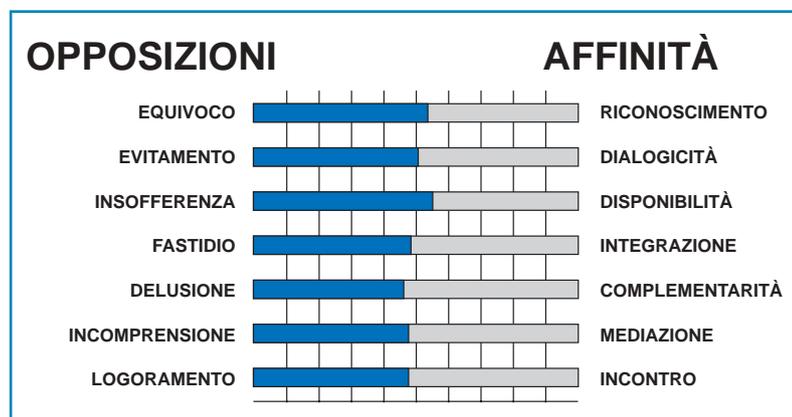
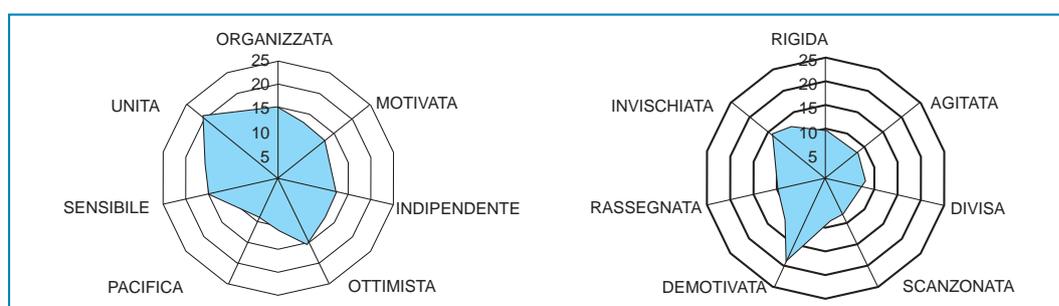


figura 2

I grafici di classe con gli esiti delle relazioni di affinità e di opposizione.



TIMISTA, PACIFICA, SENSIBILE, UNITA, o, in opposizione, RIGIDA, AGITATA, DIVISA, SCANZONATA, DEMOTIVATA, RASSEGNA, INVISCHIATA. La terminologia utilizzata è quella più in uso nel linguaggio comune dei docenti per descrivere i tipi di classe.

Il test rende possibile la valutazione delle personalità collettive della classe investigata attraverso la comparazione dei due grafi e l'osservazione degli aspetti prevalenti su cui focalizzare l'intervento educativo in senso relazionale.

I grafi delle classi sono costituiti dall'incrocio di due relazioni per ogni vertice; ciò deriva dal fatto che un alto numero di rapporti di amicizia può indicare sia la presenza di un elevato grado di unione che di invischiamento relazionale nei sottogruppi. L'unione è determinata dalle relazioni di disponibilità e di dialogicità (i cui item più rappresentativi sono il 7 "Quante persone consideri davvero amiche all'interno della tua classe?" e il 13 "Di quanti hai il numero di telefono o telefonino?"), l'invischiamento è determinato dal fastidio e dall'equivoco (i cui item più rappresentativi sono apparsi il 2 "Quanti dei tuoi compagni ti infastidiscono?" e il 6 "Con quanti dei tuoi compagni hai litigato?"). La sovrapposizione di questi dati è indispensabile per comprendere l'autentica forma della classe e rendere rappresentabile nel grafo il suo clima relazionale. L'andamento numerico delle relazioni di unione o di invischiamento dipende da due tipi di condizioni: se, ad esempio, in una classe di 20 persone (380 possibili relazioni di amicizia) si ottiene un valore di 200 rapporti di amicizia è legittimo dedurre che la classe sia unita, (si può immaginare un nucleo centrale di 12 persone in relazione di amicizia reciproca ed una fronda di 56 rapporti di amicizia che tengono complessivamente insieme il gruppo), se le relazioni sono invece 150 è molto più probabile che vi siano almeno due sottogruppi di 6 o 7 persone ed una fronda di circa 50 altre relazioni (in questo caso la classe potrebbe essere a rischio di conflitto tra due gruppi), se il totale delle relazioni è ancora minore la classe è divisa in tre o più sottogruppi e probabilmente manifesta una cultura relazionale individualistica o amorfa. Dunque il basso punteggio ottenuto nel polo dell'unità della classe dovrà manifestarsi con una corrispondenza contraria sul polo della divisione e dell'indipendenza. Per questo motivo il sistema delle relazioni di affinità deve essere confrontato con tutte le possibili interdipendenze.

Lo stesso ragionamento vale nell'ambito del-

le relazioni oppositive: l'invischiamento nei sottogruppi è determinato dal grado di unione, all'interno dei sottogruppi, ma anche dal grado di tensione oppositiva, esterno ed interno ai sottogruppi, misurato sulla base del fastidio e del litigio.

Il modello complessivo, che non è possibile descrivere per ragioni di spazio, incrocia a rete tutte le altre variabili e le loro interconnessioni. La modellistica proposta³ nella analisi delle classi nasce all'interno di un percorso di studio che collega le variabili individuali con quelle del gruppo: ai fini della valutazione del rendimento, ai fini dell'orientamento e dello sviluppo della didattica non può essere preso solamente in considerazione il singolo studente ma l'analisi deve essere integrata con il contesto⁴.

L'ultimo passaggio per la costruzione del grafo di classe è piuttosto semplice: si tratta di sommare i punteggi negativi della classe, ottenuti attraverso l'elaborazione delle opposizioni, con quelli positivi, ottenuti attraverso il computo dei valori di affinità, e valutare l'andamento complessivo del grafo.

Se per una analisi di sociologia della classe scolastica è rilevante interrogarsi sui processi di affinità e di opposizione, per la scelta dell'itinerario educativo e didattico prioritario è sufficiente tenere in considerazione che le opposizioni non sono necessariamente fenomeni negativi, in ragione del loro contribuire all'equilibrio complessivo del sistema classe. La complessità dello schema si riduce ad un disegno con sette assi e i fattori della prima analisi, sui quali erano stati costruiti i modelli idealtipici delle singole classi, diventano assi su cui attribuire il diverso punteggio delle singole classi esaminate. Ciò significa individuare una meta ideale per una classe "costruttiva" nell'equilibrio tra le diverse disposizioni, in modo da potersi esprimere potenzialmente nella sue diverse sfaccettature relazionali funzionali ai compiti ed alle situazioni che il gruppo classe vive. Analizzare un grafo significa dunque osservare l'ampiezza dello spostamento del suo baricentro. Si può definire critica solo quella classe che presenta valori assolutamente bassi in un asse, poiché si manifesta con l'assenza di una specifica potenzialità.

In figura 3 sono rappresentati i grafi di opposizione e di affinità ed un terzo grafo che rappresenta la somma dei loro valori. Nell'esempio è mostrata una classe relativamente bilanciata tra le sue molteplici tensioni relazionali che, nel loro insieme si equilibrano. L'unico vero rischio involutivo della classe esaminata, potrebbe essere quello di una ec-

1

Gli item relazionali sono:
1) Quanti dei tuoi compagni vanno complessivamente meglio di te? 2) Quanti dei tuoi compagni ti infastidiscono? 3) Quanti dei tuoi compagni si danno da fare per tenere unita la classe? 4) Quanti compagni fanno parte del tuo gruppo? 5) Quanti dei tuoi compagni di classe sono riusciti a capirti fino in fondo? 6) Con quanti dei tuoi compagni hai litigato? 7) Quante persone consideri davvero amiche all'interno della tua classe? 8) Quanti compagni non accetteresti come compagno di banco? 9) Quanti compagni ti hanno prestato qualcosa di cui avevi bisogno? 10) Con quanti compagni riesci a collaborare? 11) Di quanti dei tuoi compagni conosci uno o tutti e due i genitori? 12) Con quanti dei presenti ti vedi al pomeriggio? 13) Di quanti compagni hai il numero di telefono o telefonino? 14) Quanti dei presenti erano con ciascuno di voi quando siete andati a mangiare una pizza?.

2

L'elaborazione delle risposte indicizza la somma delle affermazioni dei singoli dividendola per il quadrato del numero dei presenti, moltiplicandola per la media nazionale delle risposte su quel singolo item e trasformando il valore ottenuto in una percentuale della somma complessiva dei valori relazionali in quella specifica classe.

3

Lo studio dei fenomeni sociali con modelli multilivello è derivato dall'analisi del contesto [Iversen: 1991] e dalla modellistica a effetti misti [Searle, Casella e McColluch: 1992]. Per analisi del contesto si intende lo studio della pressione del gruppo sugli individui. Per effetti misti si intende la combinazione delle variabili nella analisi dei dati gerarchici.

4

La teoria e la metodologia che sostengono questa ricerca sono presentati nei due manuali [Masini V.:2000; 2002].

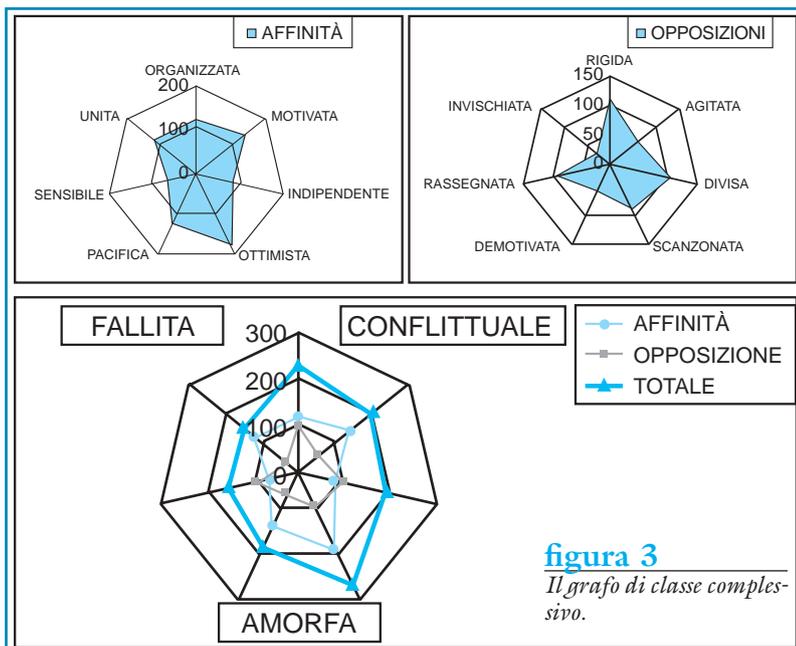


figura 3
Il grafo di classe complessivo.

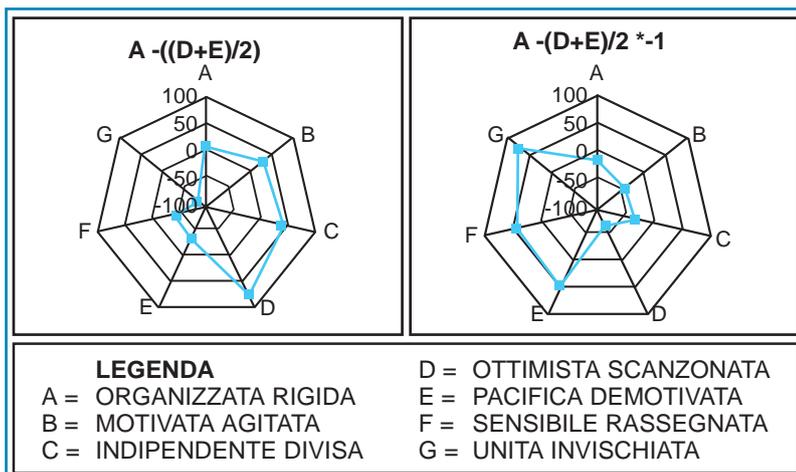


figura 4

Grafo di classe polarizzato e grafo di intervento prioritario.

cessiva superficialità nella relazioni, di un ottimismo generalizzato, di una mancanza di sensibilità e indipendenza.

Per la scelta dell'intervento prioritario di riequilibrio delle relazioni è però necessaria una successiva elaborazione: dato che l'equilibrio è determinato dal bilanciamento delle relazioni opposte, è necessario sviluppare un calcolo che riporti sui singoli assi il valore dell'asse, diminuito della media dei valori dei due assi opposti. In tal modo appare con evidenza il vero punto di sbilanciamento e, moltiplicando il risultato per -1 , si ottiene il luogo prioritario di intervento (Figura 4). Dai due grafici a radar si evince la necessità di stabilizzare l'unità della classe, rendendo gli studenti più profondi e sensibili ed inibendo, attraverso l'emersione del fastidio, l'eccesso di scanzonatura effervescente. In questo caso l'espressione del fastidio è un fenomeno positivo di riequilibrio.

Le etichette con le diciture "fallita", "amorfa" e "conflittuale" anticipano i concetti che verranno successivamente presentati nel modello di analisi semplificato sintetizzano in una sola espressione i possibili elementi critici delle classi problematiche che presentano il loro baricentro del tutto spostato in tali direzioni. Nella tabella 1 sono riassunte le 7 tipologie di classe presentando gli incroci di relazioni oppostive o di affinità su cui sono costruiti i grafici.

L'analisi multilivello può avere applicazioni molto più raffinate che qui possono essere solamente enunciate: lo sbilanciamento di una personalità collettiva verso una delle tipologie descritte, dipende dalle relazioni interperso-

Tabella 1

TIPO DI CLASSE	RELAZIONI OPPOSITE CHE LA CARATTERIZZANO	RELAZIONI DI AFFINITÀ ELETIVA CHE LA CARATTERIZZANO
classe rigida/ organizzata	insofferenza incomprensione	integrazione complementarità
classe agitata/ motivata	equivoco delusione	mediazione incontro
classe divisa/ indipendente	insofferenza logoramento	dialogicità riconoscimento
classe scanzonata/ ottimista	delusione evitamento	integrazione disponibilità
classe demotivata/ pacifica	logoramento fastidio	complementarità mediazione
classe rassegnata/ sensibile	evitamento incomprensione	riconoscimento incontro
classe invischiata/ unita	fastidio equivoco	disponibilità dialogicità

nali le quali sono da legarsi sia alla pressione strutturale e conformante sul gruppo, da parte della istituzione scolastica, sia alle personalità individuali dei singoli alunni. Ove si disegnano le medie delle personalità individuali e il profilo della personalità collettiva, si potrà osservare il rapporto tra il gruppo palese e il gruppo latente. Ove quest'ultimo non riesca a pervenire ad un adattamento se, cioè, "il gruppo non si accorge della necessità di cambiare il tipo di interazione si trova di fronte al problema della sopravvivenza: con cui si deve intendere, o la sopravvivenza di quel gruppo particolare, o la sopravvivenza di quel tipo di gruppo" [Klein: 1956, 193].

Le variabili di contesto sono però molto importanti: la diversità delle personalità collettive delle classi scolastiche è legata sia al tipo di scuola che al tipo di territorio. Le classi sono diverse in ragione delle loro relazioni interne determinate dalle personalità degli studenti e dalla pressione esercitata su di loro dall'istituzione scolastica. Ma anche in funzione dei diversi territori. Le tabelle 2 e 3 riportano i dati medi delle classi in varie parti d'Italia.

INDICATORI SEMPLIFICATI PER L'ANALISI DELLA CLASSE

Gli aspetti individuali di personalità dei singoli ed i ruoli rivestiti sono da coniugare con la qualità delle relazioni intersoggettive e da correlare con indicatori percettivi del clima della classe o oggettivi sulla struttura della classe (profitto, assenze, densità del nucleo storico, ecc.).

Ciò costringe ad elaborazioni complesse per la sovrapposizione di dati di diversa qualità. Queste molteplici fonti di dati sono state ripetutamente utilizzate nel corso delle ricerche sulle classi ed è utile rammentarle perché costituiscono la base per l'approccio percettivo semplificato che si è proposto come base nell'interazione con la classe scolastica da parte dei docenti.

Lo schema degli assi delle relazioni, derivato dalle fattoriali della prima analisi, garantisce una valida approssimazione e il modello di raccolta dei dati è piuttosto semplice; l'analisi della classe, utilizzata come strumento di ricerca intervento, serve agli studenti per comprendere le loro difficoltà di relazione e favo-

Tabella 2 - Medie territoriali delle relazioni su 303 classi analizzate e medie generali

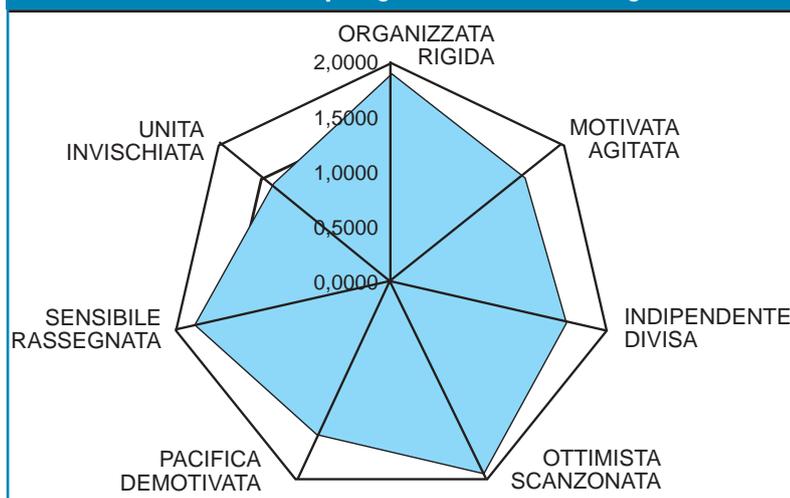
medie territoriali	Campobasso	Grosseto	Matera	Arezzo 1	Macerata	Orbetello	Grosseto2	Roma1	Lucca
n. classi analizzate	24	14	25	12	18	20	12	18	33
integrazione	0,5230	0,5498	0,8143	0,3916	0,3086	0,2985	0,3513	0,4025	0,4647
fastidio	0,0846	0,1105	0,1176	0,0946	0,1537	0,0909	0,3957	0,1472	0,1002
mediazione	0,2311	0,0867	0,1851	0,1914	0,0507	0,1803	0,3366	0,0087	0,2151
incomprensione	0,6506	0,8541	0,6660	0,4370	0,9068	0,8864	0,6972	0,6688	0,6006
riconoscimento	0,1396	0,1141	0,1202	0,1550	0,0912	0,1455	0,3134	0,2191	0,1404
equivoco	0,1871	0,0921	0,1753	0,1747	0,1309	0,1273	0,4715	0,2091	0,0904
disponibilità	0,3376	0,1755	0,2255	0,2661	0,1844	0,1409	0,3404	0,0551	0,2233
insofferenza	0,2188	0,1182	0,2047	0,3055	0,2216	0,2735	0,5306	0,3176	0,1509
complementarità	0,4233	0,4828	0,6357	0,4824	0,2771	0,2508	0,4220	0,1053	0,2947
delusione	0,4612	0,5802	0,5659	0,5286	0,6611	0,7114	0,2444	0,8234	0,6578
incontro	0,2961	0,3681	0,4219	0,4982	0,2565	0,4629	0,7907	0,1785	0,3309
logoramento	0,8818	0,7820	0,7687	0,7814	0,8564	0,5492	0,3003	0,8488	0,8174
dialogicità	0,6420	0,5771	0,3604	0,5651	0,4101	0,5273	0,4553	0,1526	0,3610
evitamento	0,7743	0,7722	0,5725	0,7255	0,8150	0,4705	0,2460	0,7994	0,7643
medie territoriali	Casentin	Campania	Arezzo 2	Isernia	Roma2	Roma3	Siracusa	Rieti	Medie
n. classi analizzate	32	22	12	30	3	15	5	8	303
integrazione	0,5440	0,5579	0,6690	0,5643	0,7604	0,6305	0,5665	0,5304	0,5251
fastidio	0,5445	0,2614	0,0745	0,2817	0,0605	0,4914	0,2738	0,5353	0,2246
mediazione	0,5477	0,3620	0,0731	0,2957	0,2675	0,5801	0,3736	0,5377	0,2661
incomprensione	0,2989	0,3871	0,9407	0,5426	0,6626	0,4660	0,3823	0,2832	0,6077
riconoscimento	0,3515	0,4769	0,0889	0,2935	0,1112	0,3580	0,481	0,3452	0,2320
equivoco	0,3492	0,7683	0,1326	0,4748	0,0704	0,4354	0,7712	0,332	0,2937
disponibilità	0,6795	0,4592	0,1959	0,5530	0,2399	0,2671	0,4687	0,6624	0,3220
insofferenza	0,4312	0,7164	0,1068	0,4265	0,1437	0,1791	0,7251	0,4211	0,3230
complementarità	0,5036	0,7450	0,2712	0,9991	0,2879	0,5138	0,7515	0,4923	0,4670
delusione	0,5193	0,2521	0,6182	0,6913	0,4639	0,3993	0,2609	0,5077	0,5263
incontro	0,1750	0,8083	0,2149	0,8413	0,1992	0,7095	0,8123	0,1601	0,4426
logoramento	0,1440	0,3693	0,9098	0,2417	0,8225	0,2567	0,3724	0,1337	0,5786
dialogicità	0,4260	0,5607	0,4917	0,6117	0,5576	0,8017	0,5731	0,4101	0,4990
evitamento	0,1790	0,4369	0,8716	0,3830	0,7767	0,5937	0,4421	0,1604	0,5755

Tabella 3 - Tipologie di classi individuate nei diversi territori

TIPOLOGIE CLASSI	Campobass	Grosseto	Matera	Arezzo 1	Macerata	Orbetello	Grosseto2	Roma1	Lucca
organizzata/rigida	1,8157	2,0049	2,3207	1,6165	1,7141	1,7091	2,0010	1,4941	1,2958
motivata/agitata	1,1755	1,1270	1,3482	1,3928	1,0992	1,4818	1,8432	1,2197	1,4793
indipendente/divisa	1,8823	1,5914	1,4541	1,8069	1,5793	1,4955	1,5995	1,5381	1,3828
ottimista/scanzonata	2,0960	2,0778	2,1781	1,9118	1,9691	1,6212	1,1821	2,0804	1,7903
pacifica/demotivata	1,6208	1,4619	1,7071	1,5497	1,3379	1,0712	1,4545	1,1100	1,4801
sensibile/rassegnata	1,8607	2,1085	1,7807	1,8157	2,0694	1,9652	2,0472	1,8658	1,4932
unita/ invischiata	1,2513	0,9552	0,8788	1,1005	0,8792	0,8864	1,6629	0,5639	1,2933

TIPOLOGIE CLASSI	Casentino	Campania	Arezzo 2	Isernia	Roma2	Roma3	Siracusa	Rieti	Medie
organizzata/rigida	1,7777	2,4064	1,9877	2,5326	1,8546	1,7893	2,4254	1,727	1,9102
motivata/agitata	1,5912	2,1908	1,0389	2,3030	1,0011	2,1243	2,218	1,5375	1,5395
indipendente/divisa	1,3527	2,1233	1,5972	1,5735	1,6349	1,5955	2,1516	1,3101	1,6276
ottimista/scanzonata	1,9219	1,7062	2,3547	2,1917	2,2410	1,8906	1,7382	1,8609	1,9301
pacifica/demotivata	1,7398	1,7378	1,3286	1,8183	1,4385	1,8420	1,7713	1,699	1,5393
sensibile/rassegnata	1,0044	2,1093	2,1162	2,0604	1,7497	2,1273	2,1177	0,9489	1,8377
unita/ invischiata	1,9992	2,0496	0,8947	1,9213	0,9285	1,9956	2,0868	1,9398	1,3698

Tabella 3 - Grafo delle tipologie di classe / media generale



rire l'attivazione verso il miglioramento.

A fianco dei diversi indici di relazionalità della classe appena esaminati vengono poste ulteriori domande ed attuate alcune osservazioni sulla fisionomia della classe.

Gli indicatori che possono essere utilizzati, da soli o in concomitanza tra di loro, sono:

- **STORIA DELLA CLASSE;** la quantificazione del suo nucleo storico, il numero dei bocciati nei diversi anni e dei ripetenti che sono entrati a far parte della classe. Il rapporto tra nucleo storico e numero attuale consente di costruire una frazione che indica il grado di stabilità della classe nella sua storia. (La ricognizione di questo dato è utile come proposta pedagogica per ricostruire con gli studenti la storia delle loro relazioni e i legami che si sono interrotti).
- **PROFITTO.** Si tratta, dapprima, di costruire il voto medio della classe, che è un utile dato di confronto tra le classi, e poi

analizzare la distribuzione dei voti rispetto a questa media. Un metodo di ricognizione più immediato ed efficace consiste nel chiedere agli studenti, e conteggiare, quanti hanno uno o due "sette" (o distinto), quanti hanno uno o due insufficienze ed osservare se vi sono sovrapposizioni o se i voti sono fortemente polarizzati. Questo dato serve a comprendere i processi di differenziazione interni alla classe.

- **LE ASSENZE** individuali o a sottogruppi, semplici o ripetute, occasionali o strategiche sono indicatore della partecipazione o della propensione alla dispersione. Il loro numero consente l'elaborazione di un valido indicatore della demotivazione.
- **UNITÀ DELLA CLASSE E QUALITÀ DELLA AUTODESCRIZIONE DELLA CLASSE.** I dati raccolti, per alzata di mano, servono a comprendere la descrizione che gli studenti danno della classe. Vengono poste agli studenti domande del tipo: "La vostra classe è unita?"; "Quanti di voi sono contenti di essere in questa classe?"; "Quanti di voi vorrebbero cambiare classe?" e conteggiate le risposte favorevoli, contrarie o incerte, date per alzata di mano. Oppure vengono sottoposti a punteggio coppie di aggettivi di autodescrizione.
- **SOTTOGRUPPI.** Gli indicatori dei sottogruppi possono provenire dalla elaborazione dei precedenti indici di relazionalità. La percentuale delle relazioni in atto da indicazioni sulla natura dei sottogruppi. Si è già discusso del rapporto tra il variare della relazionalità ed il numero dei sottogruppi: può essere più semplice chiedere direttamente agli studenti la quantità di sotto-

gruppi presenti nella classe e pervenire insieme a loro ad una analisi reticolare dei rapporti.

- **STRUTTURA** La struttura della classe può essere individuata attraverso il ruolo che gli studenti interpretano utilizzando la terminologia di Presutti [1993]: leader dominanti, leader partecipativi, gregari attivi, gregari passivi, non integrati introversi, non integrati estroversi. La metodologia di Presutti è efficace e semplice; consiste nella costruzione, e nella successiva discussione da parte degli insegnanti, di una tabella dei ruoli occupati dagli alunni.
- **MOBILITÀ INTERNA.** Nel corso dell'intervista alla classe è possibile individuare la geografia dei sottogruppi osservando se le risposte omogenee sono sparse, provengono dalla fila di destra o di sinistra, dai banchi davanti o dai banchi dietro. Gli spostamenti nei banchi sono un indicatore dell'effervescenza della classe e della ricerca da parte degli alunni della posizione e delle relazioni preferite. Le domande da porre per rilevare la mobilità della classe sono: "Chi ha cambiato banco, almeno una volta, nell'ultima settimana? Chi negli ultimi 15 giorni? Chi nell'ultimo mese? Chi rispetto al primo giorno di scuola?, Chi rispetto allo scorso anno?". Si osserverà così la tendenza al movimento o alla stabilità del gruppo classe e si faranno esprimere le preferenze di posto da parte degli studenti rispetto al posto effettivamente occupato.

I dati raccolti con questi metodi di osservazione e intervista danno luogo alla analisi della struttura della classe indicando aspetti di "identità di gruppo", "profitto", "dispersione", "collaborazione", "dinamicità", "stabilità" e "coesione". L'incrocio con le caratteristiche relazionali delle classi mostra, in linea di massima, correlazioni che individuano in queste ultime grandezze dei veri e propri esiti della configurazione relazionale interna. La seconda domanda posta in apertura sul diverso rendimento delle classi ottiene risposta dalla descrizione semplificata di quattro modelli di classe: "conflittuale", "amorfa", e "fallita", ottenuti o attraverso l'orientamento del baricentro del grafo in una direzione prevalente o, se il grafo si presenta armonico, "costruttiva" oppure individuate attraverso gli indicatori semplificati (vedi figura 5).

LA CLASSE CONFLITTUALE

È una classe attiva che non orienta in senso positivo le sue energie. Se è divisa rivolge il conflitto verso se stessa, se è invischiata diventa ribelle verso i docenti. Le principali caratteristiche sono:

- forte agitazione;
- molte insufficienze;
- scarsa valorizzazione delle persone;
- scarsa identità di gruppo;
- poca coesione e stabilità.

La divisione può essere determinata da sottogruppi o da accorpamenti di classi (in questo caso la mobilità dei banchi è bassa e il nume-

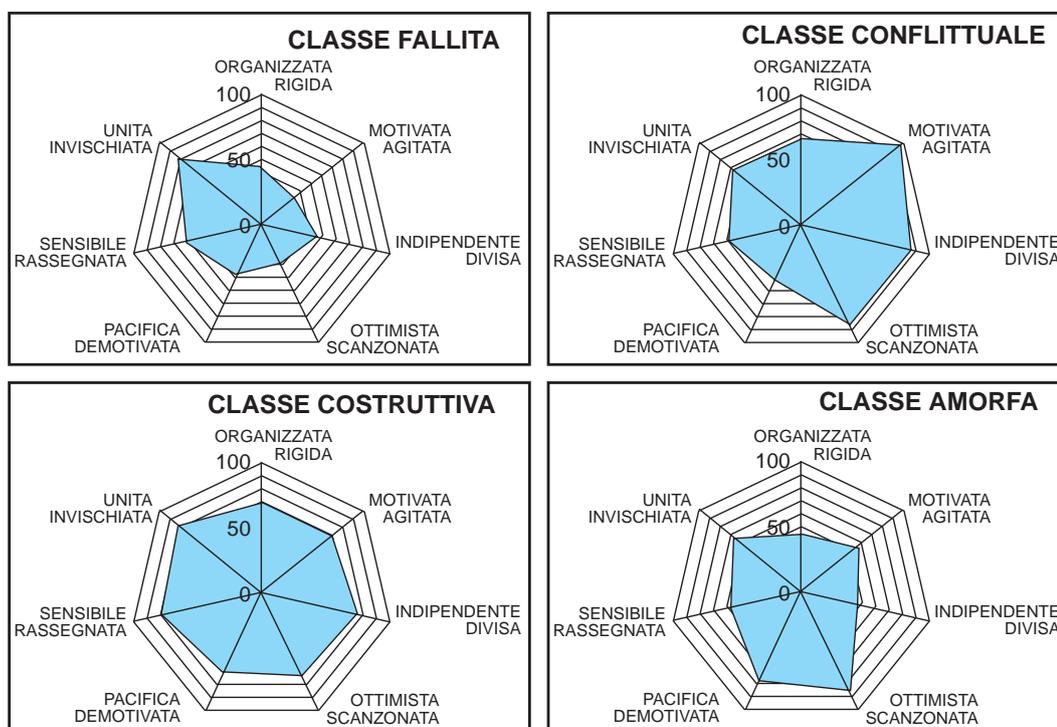


figura 5

Le classi conflittuale, amorfa, fallita e costruttiva.

ro delle relazioni interpersonali medio). La ribellione e la agitazione interna possono nascere dal sentirsi minacciati (atteggiamenti provocatori di alcuni docenti) o dall'essere istigati (leader negativi che tiranneggiano la classe). È una classe pesante, seria e cupa, apparentemente ordinata ma tagliente; in essa non emerge mai l'ottimismo e il buon umore, regna la discordia con dispetti e vendette degli studenti tra di loro. Gli studenti non riescono ad accordarsi, litigano, si colpevolizzano reciprocamente costruendo un clima che disperde le energie e non facilita lo studio ed il lavoro. La natura e la struttura del conflitto non è, infatti, immediatamente visibile ed emerge all'improvviso attraverso episodi anche sconcertanti. Sottovalutare il conflitto è un grande errore perché può ritorcersi contro gli insegnanti che ne possono diventare il bersaglio se, imprudentemente, hanno pensato di rabbonirlo con qualche bonaria raccomandazione. L'intervento educativo sul conflitto è particolarmente delicato e richiede la grande pazienza di assorbire le tensioni per poi orientarle costruttivamente. In primo luogo richiede una attenta osservazione della struttura dei sottogruppi, dei loro leader e delle sequenze di relazione che conducono a confliggere. Le tecniche a cui far riferimento per gestire i conflitti sono quelle del dialogo controllato, del buon ascolto, dell'intonazione dei sentimenti e del buon accordo [K. Jeffreys-Duden: 2001].

Dal punto di vista della conversazione didattica, e delle sue prese di turno, è bene evitare la sequenza classica della "tripletta" che ha ricevuto la designazione di IRF, Inizio dell'insegnante, Risposta dell'allievo e Follow up successivo, [Sinclair e Coulthard: 1975] e di IRE [Mehan: 1979], Inizio dell'insegnante, Risposta dell'allievo ed Evaluation dell'insegnante. La tripletta comunicativa utile in una classe conflittuale è quella tipica della comunicazione narrativa e cioè: Domanda dell'alunno - risposta dell'insegnante - nuova domanda dell'alunno...che costituisce un *frame* descrittivo che si amplia e divaga nel contesto [Masini e Vicentini: 2003].

La struttura di discussione interna da applicarsi è quella del *circle time* [Gordon: 1974] a cui si possono affiancare metodi e tecniche relativi alla relazione insegnante - allievo (comunicazione efficace, ascolto attivo, confronto, controversia senza perdenti, ecc..) ed allo sviluppo della affettività, corporeità e fantasia (educazione psicoemotiva e corporea, contatto con sé stessi, con l'ambiente, con gli altri, immaginazione).

Tra i diversi modelli del *cooperative learning*

quello più idoneo nella classe conflittuale è lo *Structural Approach* [Kagan: 1994] proprio perché tende a lavorare sulla struttura delle relazioni basandosi su quattro componenti fondamentali: gli elementi (la forma le sequenze tra attore, azione e destinatario), le strutture (costituzione del gruppo, costruzione della classe, sviluppo della comunicazione, scambio di informazioni, padronanza di conoscenze, padronanza di abilità cognitive), le attività e la progettazione. I punti chiave dello *Structural Approach* sono l'interazione simultanea, l'uguaglianza nella partecipazione, l'interdipendenza positiva e la responsabilità personale.

LA CLASSE AMORFA

Viene complessivamente definita amorfa una classe che irrita e delude perché non riesce ad esprimere una precisa identità. In tali classi le relazioni interpersonale sono deboli, superficiali e insoddisfacenti e non conducono il gruppo a prendere forma. In genere si presentano così le classi prime. La classe ha modificazioni repentine di atteggiamento da un'ora a quella successiva e da un insegnante e l'altro. La sua identità debole la porta a modellarsi a seconda delle caratteristiche dei docenti, i quali, in genere, esprimono opinioni differenti sulla classe. Gli indicatori più evidenti sono:

- bassa relazionalità;
- rendimento medio senza forti insufficienze;
- mobilità elevata;
- scarso senso del gruppo e scarsa identità collettiva.

La classe può essere descritta come amorfa quando non è ancora formata, quando il suo stato è esito di disimpegno o indifferenza (demotivata e inconcludente) o anche quando le relazioni tra gli studenti sono effervescenti ma superficiali (scanzonata). "Il clima delle diverse scuole varia in relazione al senso di efficacia degli insegnanti e alle aspettative che essi hanno rispetto alle potenzialità degli studenti" [Ajello: 1999, 287] e la motivazione è il percorso indispensabile di miglioramento per questi tipi di classe.

Occorre però distinguere tra animazione e motivazione; per animazione si intende spesso un processo di lavoro educativo mediante la comunicazione ed il gioco. L'animazione intesa in tal senso può avere una relativa efficacia con una classe fallita ma non conduce la classe amorfa ad assumere nessuna forma e nessuna più stabile strutturazione delle relazioni. Se per animazione intendiamo una processualità a stadi che conduce a maggior organizzazione allora possiamo individuare

nella focalizzazione dei risultati previsti e nella fissazione degli obiettivi le prime fasi del processo motivazionale [Bandura: 1977].

La comunicazione che funziona all'interno della classe amorfa è quella persuasiva: ordinata, e sistematica nel proporre obiettivi chiari e raggiungibili. È inoltre importante stimolare la competizione interna tra i sottogruppi (l'esatto contrario del lavoro educativo rispetto ad una classe conflittuale dove un simile intervento genererebbe un disastro) dividendo la classe in 4 sottogruppi di almeno 4 persone, a cui vengono affidati compiti comuni e che vengono valutati con una votazione collettiva. La concorrenza tra sottogruppi, in ordine sia al risultato che al tempo di esecuzione, e le ricompense per il risultato sono una forma di motivazione estrinseca (ma collettivizzata) ed intrinseca (individualizzata nel gusto personale di contribuire ad un risultato). Il modello dello *Student Team Learning* [Slavin: 1996] descrive gli elementi utili ad attivare una classe amorfa e cioè *la struttura didattica del compito*, ossia tutte le varie modalità di insegnamento che un insegnante può scegliere per svolgere la sua attività e *la struttura incentivante* dello studente, ossia gli strumenti che l'insegnante può utilizzare per stimolare o attivare la motivazione degli studenti (per es. voti, richiami, *feedback*).

Lo *Student Team Learning* si organizza sulla base di 4 componenti fondamentali: il comportamento cooperativo, la struttura incentivante cooperativa, la struttura cooperativa di compito e i motivi di cooperazione.

CLASSE FALLITA

È una classe statica con un debole nucleo di relazioni attive e significative tra gli studenti. Gli studenti sono consapevoli della loro scarsa capacità di fare gruppo ma sono disinteressati a rimettere in moto la classe. La classe è triste, noiosa e ripetitiva. Ha un atteggiamento complessivo di ostentata superiorità attraverso il quale squalifica gli interventi dei docenti che tendono a ridarle fiato e forza:

- molti bocciati e molti abbandoni nella storia della classe;
- scarsa autostima;
- coalizioni interne alla classe che la bloccano;
- assenza di occasioni di animazione e di incontro;
- rendimento medio basso con poche eccezioni.

Il fallimento può derivare da oppressione (l'affiatamento interno sfocia in qualche coalizione stabile con presenza di ideologie o atteggiamenti autoritari che la classe subisce) o

da spegnimento di motivazione (la classe si consuma in ripetuti tentativi di attivarsi costruttivamente e non è stata capita ed aiutata). Una classe di questo tipo ha bisogno di riflettere sul suo fallimento sia dal punto di vista dei rapporti interni sia dal punto di vista dei risultati liberando le energie individuali. Il modello di comunicazione più idoneo è il ricorso al pensiero narrativo ed alle sue potenzialità euristiche.

L'autobiografia della classe e l'autobiografia individuale degli alunni può servire a portare alla luce le individualità ed ad aprire un processo di rielaborazione dei vissuti e di formazione.

Tale modello consente la chiamata alla partecipazione al percorso di discussione e di apprendimento [Pontecorvo: 1999, Aiello, Pontecorvo, Zucchermaglio: 1999].

Il modello del *Learning Together* [Johnson e Johnson: 1994, 1998, 1999] è basato sulla forte incentivazione della collaborazione tra i membri del gruppo classe. La principale caratteristica del *Learning Together* si fonda sull'assenza di un piano di lavoro "prefabbricato" e sull'utilizzo da parte degli insegnanti di variabili multiple da modulare diversamente nel tempo al fine di differenziare e perseguire risultati non competitivi. Il metodo si fonda sull'interdipendenza positiva, sull'interazione faccia a faccia, sull'insegnamento diretto, l'uso delle abilità interpersonali, la formazione di piccoli gruppi eterogenei. La revisione del lavoro svolto e la valutazione individuale e di gruppo avviene durante lo svolgersi del compito (*monitoring*) oppure terminata l'attività (*processing*).

LA CLASSE COSTRUTTIVA

La classe costruttiva è la classe ideale, all'interno della quale si lavora bene e si raggiungono buoni risultati. La classe contiene diversi leader funzionali ai diversi scopi. Le caratteristiche di tali classi sono:

- buon profitto distribuito fra tutti gli studenti;
- espressione di eccellenze senza sacche di esclusione;
- buon clima relazionale ed alto numero di amicizie.

Il lavoro educativo e didattico in tali classi tende al consolidamento delle qualità ed al consapevole perseguimento degli obiettivi scolastici. Il metodo del *group investigation* di Sharan, Kussel, Hert-Lazarowits [1984] si basa sull'insegnamento in piccoli gruppi, nei quali lo studente si autoregola nell'attività di apprendimento e viene coinvolto attivamente nell'acquisizione del proprio sapere attraverso

la ricerca del personale bisogno conoscitivo intrinseco. Il punto di partenza è l'organizzazione della *ricerca conoscitiva* che parte dagli interrogativi espressi dagli studenti o da ciò che per loro suscita interesse, confronto e discussione.

Il compito dell'insegnante è promuovere un clima e un ambiente comunicativo. Le competenze comunicative degli studenti si sviluppano attraverso le capacità di parlare in modo conciso, ascoltare, riflettere, partecipare, senza monopolizzare la discussione, e ricercare il consenso attraverso un'aperta discussione. Le pause di riflessione sull'attività svolta servono ad innescare l'autovalutazione su come procede il lavoro, sull'individuazione delle situazioni negative, sulle abilità efficaci e positive, e sulla finalizzazione del lavoro.

Il *Group investigation* può essere suddiviso in 6 fasi:

1. organizzazione in gruppi di ricerca sull'interesse per argomento,

2. collaborazione,
3. applicazione dei loro piani,
4. pianificazione,
5. presentazione dei risultati agli altri gruppi;
6. apprendimento individuale e presentazione dei risultati vengono valutati in collaborazione con l'insegnante.

CONCLUSIONI

L'insegnamento personalizzato non riguarda solo il singolo alunno; esiste una personalizzazione gruppe tendente a favorire lo sviluppo dell'ambiente di apprendimento. L'obiettivo della nostra ricerca è stato quello di dimostrare che i percorsi che conducono alla costruzione del gruppo classe sono diversi a seconda del punto di partenza. Una corretta diagnosi, attuata con la raccolta dei dati o mediante la percezione ragionata del clima di classe, conduce alla scelta del metodo più appropriato.

riferimenti bibliografici

- Ajello A., (1999), La motivazione alla competenza, in Pontecorvo C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Ajello A., Pontecorvo C., Zuchermaglio C., (1999), *Discutendo si impara*, Carocci Editore, Roma.
- Bandura A., (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, n.j.
- Bandura A., (1995), *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, Cambridge, trad. it. *Il senso di autoefficacia*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- D. W. Johnson, R.T. Johnson, (1992), *Learning Together and Alone*, Prentice Hall, Englewood Cliff, N.J.
- Gordon T., (1974), *Teacher Effectiveness Training*, Peter Weiden, N.Y.
- Iversen G. R., (1991) *Contextual analysis*, Sage University Press, Newbury Park.
- Klein J. (1956), *The study of groups*, Routedledge & Kegan, N.Y., trad. It (1968), *Sociologia dei gruppi*, Einaudi, Torino.
- Jeffreys-Duden, K., (1999), *Das Streitschlichter-Programm*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, trad. it., (2001), *Mediatori efficaci*, La Meridina, Bari.
- Johnson, D. W. Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the classroom*, ASCD, Alexandria, VA, trad. it. (1997), Johnson, E. W., Johnson, R. T., & Holubec, *L'apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., (1998), *Cooperative Learning and social interdependence theory*. In R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King, & J. Myers (Eds.), *Theory and research on small groups*. (pp. 9-35), Plenum, N.Y.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., (1999), *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*, 5th ed, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Kagan, S. (1994), *Cooperative Learning*, Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.
- Kagan S. & Kagan M., (1994), *The Structural Approach*, in S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Greenwood Press, Westport, CT.
- Masini V., (1996), *Dalla Classe al Gruppo*, Provveditorato agli Studi di Terni, Terni.
- Masini V., (2000), *Dalle emozioni ai sentimenti*, Prevenire è Possibile Editore, Caltagirone.
- Masini V. (2002), *La qualità educativa, relazionale e dell'apprendimento nella scuola*, Prevenire è Possibile Editore, Isernia.
- Mehan H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge.
- Pontecorvo C. (1975), *Analisi del processo didattico*, La Scuola, Brescia.
- Pontecorvo C. (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Presutti F., (1993), *Analisi psicologica delle dinamiche relazionali e della strutturazione dei ruoli nella classe*, Quaderni di "Innovazione Scuola", IRRSAE, Ancona.
- Sharan S. et alii, (1984), *Cooperative Learning in The Classroom: Research in Disaggregated Schools*, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Sharan, Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- Searle S.R., Casella G., McColluch C. E., (1992), *Variance components*, Wiley, New York.
- Sinclair J.M., Coulthard R.M., (1975), *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, London.
- Slavin, R. E., (1996), *Education for all.*, Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik. B.A. (1996). *Every child, Every school. Success for all.*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.