

GOLDEN5 PROJECT

19090-1-COM-1-2.1.

September, 2005

3. GOLDEN 5 Areas: Theoretical foundation

3.1. Classroom management

3.2. Adjusted learning

3.3. Building Relationships

3.4. Family-school relations

3.5. Social Climate

3.3 Social Climate

(Elena Buccoliero)

1. La classe è un gruppo (o forse no)

- 2. Leader formali, informali, prepotenti**
- 3. Diversi orientamenti del gruppo classe**
- 4. Il leader carismatico**
- 5. Il capro espiatorio**
- 6. Il progetto Golden 5: i passi chiave**
- 7. Il progetto Chance di Napoli**

3.3 Il clima del gruppo

1. La classe è un gruppo (o forse no)

In prima superiore, il primo giorno di scuola, insieme di ragazzi e ragazze incominciano a condividere uno spazio e un tempo che li accompagnerà per diversi anni. In quel momento – salvo eccezioni – questa incrocio di spazio e tempo è tutto ciò che li unisce. Non sono ancora un gruppo, potranno diventarlo.

Secondo la psicologia sociale la costituzione di un gruppo attraversa diverse fasi. Proviamo a percorrerle assumendo lo schema proposto da Tuckerman.

La formazione di un gruppo

Fasi	Che cosa succede
Esplorazione	I nuovi arrivati si guardano intorno, raccolgono informazioni sugli altri e si presentano. Cominciano a profilarsiintonie ed alleanze. Si avverte il bisogno di sospendere l'incertezza.
Formazione	Il gruppo assume una forma intorno ad una prima suddivisione di ruoli tra cui quello del leader che, con il suo comportamento, influenza più degli altri la costruzione di una cultura di gruppo.
Conflitto	L'equilibrio raggiunto viene rimesso in discussione perché: - non c'è accordo su chi debba essere il leader; - ci sono diverse modalità di interpretare i diversi ruoli; - ci sono persone che desiderano modificare il loro ruolo.
Negoziazione delle norme	Il gruppo disegna una nuova struttura di ruoli e definisce norme e valori condivisi.
Focalizzazione sul compito	L'attenzione si sposta dalle relazioni al compito. Il gruppo si indirizza verso l'obiettivo per il quale si è formato.
Sospensione / Uscita	L'uscita può coincidere con lo smembramento del gruppo (es. dopo l'esame di maturità) o riguardare singoli membri (bocciatura, ritiro, trasferimento...). Può essere voluta o imposta.

Il succedersi degli stadi non è lineare né simultaneo, ovvero:

- il percorso può non concludersi o essere rimesso in gioco. Ad esempio un gruppo può non arrivare mai a dedicarsi al compito, o può rientrare in una fase di conflitto successivamente alla definizione della sua struttura;
- la durata delle fasi e le modalità di passaggio possono differenziarsi tra i membri del gruppo: ad esempio, mentre alcuni hanno già definito un insieme di norme di gruppo, altri possono permanere in uno stadio di conflitto o di esplorazione.

Essendo un gruppo a composizione forzata e trovandosi immersa in una istituzione, una classe si trova immediatamente alle prese con il proprio compito formale. La sua vera assunzione però può essere graduata secondo le scuole e i gruppi. Accanto a questa progressiva acquisizione del compito si ha pur sempre la fase iniziale di esplorazione, tanto che nei percorsi curricolari del primo anno si prevede una lentezza iniziale data dalle necessità di ambientamento dei ragazzi. Questa fase viene favorita con i percorsi di accoglienza, un modo per condensare, strutturare e indirizzare il processo di conoscenza reciproca che in condizioni “naturali” sarebbe molto più lento e potrebbe magari non approfondirsi mai.

L'andamento relazionale della classe non è mai stabilizzato definitivamente. Il passaggio dall'esplorazione al compito ammette inceppamenti e ricorsività che possono creare dei problemi soprattutto se non vi è un accordo su quale sia il *compito* da perseguire, se il contesto è ambiguo dal punto di vista *normativo* o se non si raggiunge un accordo sulla scelta del *leader*:

1.1. Quale obiettivo ha una classe?

Il *compito* formale della scuola è certamente sviluppare processi di apprendimento che riguardano la conoscenza delle discipline o, meglio, la persona nel suo insieme. Spesso gli insegnanti osservano che nella scuola “i ragazzi vengono per stare insieme, non per imparare”. L'avventura che davvero li coinvolge riguarda il rapporto tra loro, nel bene e nel male, nel divertimento o nella sofferenza.

A dire il vero anche i docenti possono avere obiettivi personali diversi o aggiuntivi all'insegnare, ad esempio arrotondare lo stipendio del coniuge o quello guadagnato fuori dalla scuola, mantenere un tessuto di relazioni in un momento difficile della propria vita e via discorrendo. E anche per loro un minor investimento sul lavoro può essere motivato da frustrazioni subite e dal bisogno di ripararsi da ulteriori disavventure.

In un'istituzione è perfettamente normale che non ci sia una coincidenza assoluta tra obiettivi espliciti ed impliciti purché, ovviamente, non si arrivi ad una totale inconciliabilità tra le poste in gioco. Se per divertirsi meglio i ragazzi hanno bisogno di disertare le lezioni, non accordare

attenzione agli insegnanti o magari prendersi gioco di loro, è evidente che l'apprendimento non ha nessuna possibilità.

Quando lo studio è svalorizzato dalla generalità degli alunni o quando l'esperienza del gruppo si basa sulla prevaricazione, i rapporti di potere prevalgono sull'apprendimento che viene ostacolato perché poco interessante e, a prescindere, per affermare la supremazia dei ragazzi sugli insegnanti e sull'istituzione scolastica.

1.2. Esistono regole condivise?

L'ambiguità del contesto normativo è presente in molte scuole superiori dove le regole formali, a partire dal regolamento di istituto, sono un riferimento debole. D'altronde le norme dovrebbero essere funzionali al raggiungimento dello scopo; se già il compito non è condiviso, non possono esserlo le norme, anche perché in molti casi:

- le regole non vengono fatte applicare da chi ne avrebbe la responsabilità;
- le sanzioni possibili di fronte alle trasgressioni non hanno nessun valore sugli studenti;
- è mancato un processo di interiorizzazione e condivisione dei principi che ispirano le regole di convivenza di quella scuola.

Già Goffman aveva parlato di *vita sotterranea delle istituzioni totali*. È un fatto che in una organizzazione gli spazi di ambiguità vengono risolti attraverso le regole implicite costruite dal gruppo. Per la scuola il riferimento è agli studenti ma anche agli insegnanti i quali, ugualmente, stabiliscono loro regole (compresa a volte quella di non averne in comune) e condividono linee educative e di comportamento con i ragazzi.

L'elaborazione di norme sostitutive non è negativa di per sé in quanto muove dal bisogno di punti di riferimento certi, un dato estremamente forte nel periodo dell'adolescenza e della preadolescenza, e ancor più tra ragazzi che hanno percorsi familiari o scolastici accidentati. Diventa un problema se queste norme vengono plasmate intorno a meccanismi di illegalità o di sopraffazione.

1.3. A chi tocca comandare?

In forma più o meno marcata un gruppo sente sempre il bisogno di riconoscersi intorno ad una guida che può essere formale o informale, scelta per elezione o acclamazione oppure imposta dall'esterno.

Gli insegnanti hanno una posizione autorevole nello svolgimento dei compiti di apprendimento, pertanto la loro possibilità di esercitare la funzione di leadership dipende innanzitutto da quanto gli studenti si sentono coinvolti dalla scuola. Se lo studio ha un valore tutti gli insegnanti preparati possono essere un riferimento, al di là delle sintonie personali, ma dove così non è il successo del

docente risulta affidato al carisma o all'esercizio dell'autorità, quindi alla capacità di soggiogare i ragazzi con la forza del fascino o della imposizione.

La classe, poi, ha una propria vita interna, una rete di relazioni che resta sospesa se non riesce, soprattutto nelle fasi di conoscenza, a raccogliersi intorno ad un nucleo. Diversi ragazzi potranno cercare di esercitare la loro influenza. L'identificazione del leader è frutto di una negoziazione in cui ogni membro o insieme di membri valuterà i vantaggi e gli svantaggi delle diverse scelte.

È importante ricordare che *la scelta del leader riguarda tutto il gruppo*. Il criterio adottato varia di classe in classe ed anche, nel tempo, in una stessa classe. In generale si assume che il leader sia funzionale al gruppo nella fase che sta attraversando in quel momento su un piano relazionale e di raggiungimento degli obiettivi (siano essi relativi allo studio o alla socializzazione)

2. Leader formali, informali, prepotenti

In una classe si distinguono diversi livelli di leadership che possono fare capo alle stesse persone o a persone diverse: un livello formale affidato ai ragazzi che ricevono dagli insegnanti un incarico specifico e uno informale svolto da ragazzi riconosciuti per la loro capacità di influenza, indipendentemente dalla elezione. In alcune classi ci sono anche ragazzi autori di prepotenze che possono candidarsi per acquisire la leadership del gruppo.

Livelli di leadership in una classe

I leader della classe	Compiti e definizione del ruolo
Rappresentanti "formali"	Sono scelti dai compagni o dagli insegnanti per rappresentare la classe. Hanno un ruolo di interfaccia con gli insegnanti e con la scuola dal punto di vista istituzionale. Sono gli "specialisti del compito".
Leader informali	Sono ragazzi carismatici che diventano un punto di riferimento per il gruppo e più degli altri ne influenzano le dinamiche. Sono gli "specialisti delle relazioni". Si caratterizzano per identificazione nella classe e spirito di iniziativa.
<i>Autori di bullismo: in cerca di conferme, non sempre leader accettati</i>	<i>Affermano la loro presenza attraverso le prepotenze a carico di uno o di alcuni ragazzi in particolare. Il loro posto nella classe dipende dalla concordanza tra le prepotenze e la cultura condivisa dal gruppo.</i>

La coincidenza tra i diversi livelli varia a seconda di quanto la cultura generale dà valore allo studio e di come guarda alle prepotenze. Formuliamo una ipotesi che si basa sull'osservazione di due dimensioni strutturali del gruppo:

- orientamento della classe di tipo *collettivista vs. individualista* in relazione a quanto valore viene attribuito alla coesione del gruppo, che richiede uniformità di valori, atteggiamenti e comportamenti, o allo sviluppo delle singole individualità slegate dai dettami dell'insieme.
- *centratura del gruppo sul compito vs. centratura sulle relazioni*: a seconda che i membri diano valore prevalente all'obiettivo proposto dall'istituzione scolastica (lo studio, l'apprendimento, teoricamente la crescita globale della persona) oppure alla socializzazione tra pari, intesa come indipendente e, anzi, intralciata dai doveri dello studio.

Intersecando questi due aspetti otteniamo quattro possibilità estreme, nessuna delle quali è riscontrabile tout court nella realtà. Ogni classe trova un suo bilanciamento tra attenzione alla persona e coesione di gruppo, tra studio e socializzazione.

Tipologie di gruppi in base agli assi collettività/individuo e compito/socializzazione

Orientamento della classe	Il compito del gruppo coincide con gli obiettivi della scuola (crescita della persona nella sua interezza)	Il gruppo rifiuta gli obiettivi della scuola e adotta una centratura sulle relazioni tra pari
<i>Collettivista</i>	L'importante è che tutti imparino e sviluppino la loro personalità. C'è collaborazione nei processi di apprendimento. Le prepotenze vengono rifiutate dal gruppo in quanto ostacolano la crescita di tutti i suoi membri.	L'importante è la compattezza del gruppo che si raggiunge nel riconoscimento in un leader. È legittima l'esclusione di chi propone un modello diverso da quello prevalente (meccanismo del capro espiatorio). La vittima non viene aiutata perché non è riconosciuta come parte del gruppo.
<i>Individualista</i>	L'importante è che il singolo emerga con le sue capacità. C'è competizione nell'apprendimento. Può essere legittimato il bullismo come estremizzazione della competizione. La vittima trova scarso sostegno perché giudicata inadatta alla situazione. Le altre prepotenze vengono rifiutate, e anche chi le agisce, se non mostra di cambiare comportamento.	L'importante è che ognuno affermi la propria influenza su quella altrui. Può esserci più di un candidato alla leadership e suddivisione della classe in sottogruppi (varie fazioni, indifferenti). Il bullismo può essere ammesso per affermarsi come leader. La vittima non viene aiutata perché "ognuno deve difendersi da solo".

3. Diversi orientamenti del gruppo classe

Lo schema presentato nella tavola precedente individua quattro possibilità. Il disagio relazionale o propriamente il bullismo percorre trasversalmente tre di esse con espressioni e significati differenti:

- *in una cultura di tipo individualista in cui la classe è orientata allo studio* il bullismo, quando c'è, fatica ad essere riconosciuto dagli adulti, anzi può essere funzionale all'organizzazione e difficilmente viene combattuto;
in una cultura di tipo collettivista dove la classe è orientata alla relazione il bullismo, quando c'è, trova il sostegno della grande maggioranza dei compagni che riconoscono il bullo come loro leader.
- *in una cultura di tipo individualista orientata alle relazioni* il bullismo, quando c'è, nasce dalla disgregazione. Nessuna figura riesce a coagulare definitivamente il gruppo, anche se è possibile

che diversi ragazzi tentino la scalata al potere e uno dei mezzi con cui farlo è proprio dimostrare la propria forza attraverso le prepotenze.

Anche qui saranno numerosi i bullivittima, ragazzi che in alcune relazioni risultano vittime dei compagni e in altre riescono a prevaricare. A differenza del caso precedente, non hanno il conforto di una “giustificazione ideologica” o di un senso di emulazione e appartenenza che sostenga il loro subire e agire prepotenze. Qui i bullivittima sono il sintomo di una profonda debolezza del sistema alla quale la classe non è riuscita a sopperire, foss’anche per opposizione, con un insieme di regole integrato ed efficace. Quasi più niente viene normato o sanzionato, né dalla scuola, né dal gruppo. La situazione è sfuggita completamente di controllo e si ha l’impressione che tutti siano contro tutti.

4. Il leader carismatico

Colui che riesce a porsi come leader, vale a dire si trova in una situazione di concordanza con il gruppo in quanto a valori e comportamenti, fonda il suo potere sull’ammirazione di alcuni e la paura di altri approfittando del carisma che possiede e che sa esercitare. I ragazzi che lo circondano parlano di lui come di un capo “simpatico, intelligente, divertente, forte, capace di difendersi...”. Insomma, lo si direbbe una persona non comune, che “a giusta ragione” riesce ad emergere. E a seconda dei valori condivisi sui quali il leader si afferma – dunque per meccanismi che non dipendono esclusivamente dal ragazzo più carismatico ma che vengono sostenuti da tutto il gruppo – la classe imposterà le proprie relazioni interne sulla collaborazione oppure sulla competizione o nettamente sulla prevaricazione.

Secondo alcuni studiosi la leadership non è un insieme di tratti della personalità bensì una strategia identitaria, vale a dire una delle modalità possibili per rafforzare la propria identità attraverso l’ammirazione degli altri. Ci sono molti altri modi per farlo. In adolescenza il gruppo è il punto di riferimento principale – per certi versi più della famiglia – nella sperimentazione di sé e nella costruzione dell’identità, e il leader carismatico è una persona che nutre la propria autostima attraverso la considerazione degli altri. Se poi è poco abile nello studio, la sua posizione rischia di essere piuttosto marginale a meno che sappia riscattarla facendo valere risorse diverse, cercando un modo per dimenticare il proprio senso di inadeguatezza o di difficoltà e costruirsi una identità sociale positiva.

Il leader carismatico è una figura funzionale al gruppo in quanto risolve le ambiguità, fornisce regole chiare e offre, con il suo modo di essere, un modello da seguire. Il suo rapporto con il gruppo è di scambio continuo. Ci sono cose che il leader dà agli altri ed altre che riceve in cambio.

Tra quello che dà riconosciamo la forza della sua personalità e la capacità di fare meglio degli altri ciò che il gruppo ritiene importante, indipendentemente dal fatto che sia, secondo i contesti, studiare biologia o rubare la merenda. Con la sua autorevolezza il leader carismatico risolve i vuoti normativi e i momenti di incertezza - che pesano particolarmente nella prima fase di costituzione del gruppo – provvedendo a fornire un modello di riferimento valoriale e di comportamento.

Dai suoi sostenitori il leader riceve la certezza di muoversi in un sistema amichevole e coeso, dove tutti sentono un forte senso di appartenenza. Coloro che lo seguono gli si rivolgono con fiducia, obbedienza, identificazione, a volte perfino devozione. I suoi seguaci cercheranno di imitarlo, anche se è bene che nessuno raggiunga il suo livello per non arrivare a spodestarlo.

Se del caso, il leader potrà alzare il tiro proprio per chiarire alla platea chi è il più forte. La gerarchia interna ha più gradini, si sviluppa in modi complessi.

Gli aiutanti del leader non possono esprimere dissenso né mostrarsi più forti di lui, per non compromettere l'ordine all'interno della classe. Possono però essere di esempio per altri nella classe che vivono in una posizione più marginale della loro. In una situazione di bullismo questo è il ruolo di alcuni bullivittima che subiscono prevaricazioni dal bullo-leader e che poi, con la sua guida o secondo il suo esempio, si esercitano nei confronti di altri più deboli.

Sapendo bene quale atteggiamento è riservato ai portatori di diversità, molto spesso chi non si identifica nel leader carismatico si guarda bene dal manifestare dissenso per non incorrere in meccanismi di esclusione dal gruppo.

In queste classi l'impegno scolastico è fortemente influenzato da una norma implicita interna al gruppo che stabilisce quanto bisogna studiare, e non è un caso se gli insegnanti possono distinguere “una bella classettina” da “una classe pessima”. Il giudizio può essere omogeneo, almeno complessivamente, perché i ragazzi tendono a decidere insieme, sia pure implicitamente, quale debba essere l'impegno scolastico standard. I teorici delle organizzazioni sanno quanto un lavoratore stakanovista, all'interno di un reparto, possa essere avversato dai colleghi fino a convincersi a ridurre i livelli di produzione. La sua efficienza infatti rappresenta una minaccia per tutto il gruppo in quanto rischia di ingenerare nei superiori aspettative generali più alte. Anche in una classe che pretende una forte coesione corporativa il livello di attenzione verso la scuola sarà grosso modo omogeneo e il gruppo sanzionerà chi si discosta dalla media.

5. Il capro espiatorio

Lo specchio del leader carismatico è la figura del capro espiatorio. Il suo ruolo è ricorrente nei gruppi in generale, e in quelli adolescenziali in particolare, particolarmente all'interno della scuola

dove la combinazione dei ragazzi in una stessa classe è affidato al caso, non ad un meccanismo di identificazione stabilito in modo naturale dai ragazzi e dalle ragazze.

Sul capro espiatorio ricadono tutte le negatività, le tensioni, i tormenti, la disapprovazione, le accuse, le irrisioni del gruppo. I compagni dovrebbero tributargli una profonda gratitudine per la sua funzione di parafulmine. Chi ha questa funzione ingoia rospi ogni giorno e intanto gli altri si beano nella loro armonia. Se per ventura esce dal gruppo, anche solo provvisoriamente, è facile veder emergere conflitti fino ad allora sopiti tra chi solo un attimo prima si giurava amicizia eterna.

La scelta del capro espiatorio non avviene a caso. In una fase in cui il gruppo cerca di raggiungere la massima compattezza intorno ad una uniformità di immagine e comportamenti, valori ed obiettivi, il capro espiatorio sarà colui che più di tutti si distanzia dalla media.

Per nulla disposto a mettere in crisi la propria omogeneità di fronte all'evidenza di un *diverso* – per qualsiasi motivo sia tale – il gruppo squalifica la devianza interna e la investe di ogni carica negativa, fino a estromettere dal gruppo chi ne è portatore. L'uscita può essere simbolica nei casi di un allievo continuamente deriso, in banco da solo, isolato nei momenti di aggregazione come ad esempio l'intervallo o la palestra, ma può realizzarsi in concreto nei casi in cui questi ragazzi, distrutti dalle continue ostilità, decidono di uscire dal gioco cambiando scuola o classe (fino all'estremo di chi tenta il suicidio).

In verità, sul capro espiatorio si proiettano le paure dei compagni. In lui riconoscono ciò che non vorrebbero mai essere o che hanno una terribile paura di diventare, forse ciò che già sono e che fanno di tutto per tenere nascosto agli occhi degli altri. È noto come l'omofobia, ad esempio, trovi radice in una omosessualità temuta o inconfessata, un esempio, questo, particolarmente calzante in adolescenza quando la costruzione dell'identità sessuale impegna e spaventa, e i ragazzi (soprattutto i maschi) temono di scoprirsi diversi. Non è diverso l'allontanamento del compagno che “puzza”, l'accanimento sui messaggi del corpo o sulle sue particolarità. Ragazzi “strani” per altezza, peso, immagine corporea, ed anche i portatori di handicap leggeri sono spesso vittime passive nelle scuole superiori. La loro diversità è considerata una buona ragione per squalificarli ed estrometterli dal gruppo. L'esclusione è funzionale ai “profumati”, ai “benvestiti” e ai “sani”, per mettere in chiaro la propria integrità.

5.1. Quando il capro espiatorio si propone da sé

Ci sono gruppi in cui non c'è nessun bisogno di cercare un capro espiatorio: si propone da sé. Negli studi sul bullismo prendono il nome di “vittime provocatrici”. Sono in ogni ragazzi che investono moltissimo sulla scuola e sulle sue dinamiche, benché in modo almeno apparentemente

controproducente. Punzecchiare di continuo, attirare l'attenzione, giochicchiare con le cose degli altri, raccontare bugie facili da smontare ed altro ancora richiede infatti una gran mole di energia. Interpellati sul loro conto i compagni dicono che certa gente le prepotenze "se le merita", "se le va proprio a cercare". Chi osserva la dinamica rimanendo dentro al pensiero di gruppo tende a condividere questa idea. Si vedono spesso insegnanti che maturano una forte antipatia verso questi ragazzi.

Gli interrogativi di fondo su cui ritornare, preparando un intervento in classe, sono due. Il primo punto è chiarire se il rispetto sia moneta che debba essere guadagnata o ricevuta in dono. Parliamo di rispetto, non di simpatia o di amicizia che implicano una scelta personale nel rapporto con l'altro. E questo inserisce il pensiero della proporzionalità tra l'affronto che un membro del gruppo rivolge all'insieme, e quello che il gruppo è "legittimato" a fare in cambio nei suoi confronti.

La seconda questione è che cosa spinge alcuni ragazzi a punzecchiare i compagni quando sanno benissimo di essere perdenti e, di seguito, perché alcuni compagni la classe continuano a "dar loro una lezione" quando sanno benissimo, per averlo più volte verificato, che il compagno non la imparerà e tornerà a comportarsi allo stesso modo.

La ripetizione di questi comportamenti rientra nel meccanismo del capro espiatorio e svolge la medesima funzione liberatoria, con un'aggiunta: il capro espiatorio stesso sembra chiedere di essere punito.

Solo in un incontro approfondito e attento ai loro vissuti questi ragazzi possono mostrare le loro debolezze. Alcuni di essi hanno subito prepotenze in un altro contesto e ora sentono il bisogno di perpetuare il loro ruolo di perdenti, l'unico o il più intenso tra quelli che hanno sperimentato, provocandolo attivamente. Altri vivono il tempo extrascolastico in situazioni di forte isolamento dai coetanei o con genitori particolarmente pressanti o chiusi, estremamente protettivi o invischiati, e a scuola sentono il bisogno di attirare l'attenzione degli altri per guadagnarsi un ruolo centrale all'interno del gruppo e, forse, per segnalare in qualche modo il loro disagio.

6. Il progetto Golden 5: i passi chiave

Per tutte le ragioni fin qui dette, lavorare per favorire le relazioni all'interno della classe significa implicitamente dare significato agli aspetti relazionali della vita scolastica, incentivare la motivazione allo studio, migliorare l'esperienza di tutti.

Ci sono alcune cose semplici che ogni insegnante può fare, e che acquisiscono efficacia qualora vengano condivise da diversi docenti, dall'intero consiglio di classe o, meglio ancora, raccolgano il consenso del corpo docenti.

Si tratta cioè di avere consapevolezza sui processi di formazione di un gruppo e di accompagnarli con qualche accorgimento: dare certezza sulle regole, offrire occasioni di conoscenza, proporre la diversità come un valore, dare spazio alla ricchezza che ciascuno può portare al gruppo.

Indichiamo qui alcuni passi-chiave sui quali è possibile sperimentarsi concretamente e verificarsi nel tempo, suddivisi a seconda che riguardino:

a – le strutture, le regole e le routine;

b – le relazioni;

c – i valori.

a. Strutture, regole e routine

a1. La condivisione degli obiettivi

Ci sono obiettivi che non si possono raggiungere da soli. Un insegnante, ad esempio, pur bravissimo, non può insegnare la sua materia a chi non la vuole imparare. E un modo certo per favorire la collaborazione è coinvolgere i nostri “partner” nella definizione di un obiettivo comune. Nel caso specifico, l'insegnante può esplicitare ai ragazzi gli obiettivi in base ai quali imposta il suo lavoro e, entro i limiti dati dal ruolo, può negoziarli parzialmente ascoltando il punto di vista della classe.

Gli obiettivi di apprendimento, poi, possono essere articolati al livello individuale, per tenere conto delle potenzialità ed esigenze di ogni studente (vedi al riguardo la sezione sull'apprendimento individualizzato).

Passi chiave

Stabilire obiettivi condivisi per la classe e per gli individui parlandone con i ragazzi, spiegando bene che cosa ci sia spetto da loro, dando ragione delle eventuali “differenze” di richieste o di valutazione che un insegnante rivolge a ragazzi diversi, a seconda delle loro necessità o possibilità.

a2 – La certezza delle regole

Come si è visto, la formazione di un gruppo passa attraverso una fase di incertezza sulle regole e sui ruoli che devono essere applicati. Una classe saggia inizialmente la determinazione e la forza di

ogni insegnante per capire fino a che punto si può spingere. Anche nel rapporto tra i compagni possono esserci visioni ben diverse su quale sia il modo giusto di comportarsi con gli altri.

Per questo è molto importante, soprattutto in una fase di conoscenza iniziale, stabilire regole certe e condivise nelle quali il gruppo si riconosce e alle quali il docente può fare appello, nei momenti di necessità, mostrando di rispettarle e di crederci lui per primo e invitando il gruppo a comportarsi coerentemente con le proprie scelte.

Ed è importante che le regole siano positive, cioè indichino “come fare” e non “cosa evitare di fare”, sia per il clima di incoraggiamento e di attenzione alla persona che questo instaura, sia per il più alto grado di definizione e di precisione che una regola positiva può avere.

Passi chiave

Costruire con la classe 3-5 regole positive e fare riferimento ad esse. Le regole possono essere stabilite sin dall'inizio dell'anno scolastico in un processo di negoziazione che può essere proposto ai ragazzi in molti modi. Alcune ipotesi possono essere:

- un lavoro con biglietti anonimi in cui ogni ragazzo scrive le regole che vorrebbe vedere realizzate in classe, per poi raccogliere tutti i suggerimenti, raggrupparli, discuterli, selezionarli e stabilire insieme le regole di classe
- chiedere ad ogni allievo di scrivere su un biglietto 3-5 regole positive nelle quali si riconosce e poi chiedere a tutti i ragazzi di negoziarli tra loro prima a coppie (chiedendo ad ogni coppia di raggiungere un elenco di gruppo), poi a gruppi di 4, di 8 eccetera, procedendo per livelli di consenso sempre maggiori.

Nota per l'insegnante: il regolamento di classe è efficace se viene rafforzato e tenuto vivo nel tempo. Questo significa non solo applicare delle sanzioni, ma anche prendersi il tempo per verificare se e come le regole vengono applicate, se sono realistiche eccetera. Altrimenti finiscono per essere l'ennesimo esempio di regolamento inapplicato, di cui le scuole (e non solo) sono piene.

a3 – Favorire la conoscenza reciproca

La coesione di un gruppo è tanto più alta quanto più tutti i suoi membri possono riconoscersi intorno ad un obiettivo preciso, verificabile e, magari, “speciale”. Si tratta cioè di progettare occasioni concrete perché i ragazzi possano sperimentare che gli altri sono davvero una risorsa: perché hanno idee, competenze, attenzioni, abilità diverse e complementari o a volte migliori delle proprie, e perché insieme, come gruppo, danno forza, riconoscimento, accettazione ad ogni membro della classe.

Passi chiave

Dare la possibilità di fare delle cose insieme: lavori di gruppo, attività di laboratorio, espressive, spettacoli ecc. possono essere le occasioni concrete per conoscersi e per imparare a collaborare nel rispetto dell'altro.

b. Relazioni

b1 – *Nel gruppo c'è posto per ogni suo membro*

Da un punto di vista relazionale, è molto importante per ogni allievo sentire che nel gruppo c'è posto per lui, e che questo non deve necessariamente andare a scapito degli altri. Costruire nella classe una atmosfera di inclusione vuol dire appunto dare la possibilità di ascoltare gli altri e di sentirsi ascoltati, di prestare attenzione al mondo dei compagni sapendo che a propria volta si avrà la possibilità di godere della stessa accettazione e dello stesso spazio.

Passi chiave:

In alcune occasioni dare spazio al mondo dei ragazzi; per es. interviste reciproche, oppure ognuno porta da casa e mostra agli altri qualcosa di suo, la ricostruzione delle storie personali o familiari rispetto a certi eventi o epoche o luoghi (con la delicatezza che occorre quando si hanno in classe ragazzi con vissuti personali difficili), ecc.

b2 – *La conoscenza contro il giudizio o la paura*

Abbiamo paura soprattutto di ciò (e di chi) non conosciamo. E spesso, nella vita di un gruppo, il giudizio, il pregiudizio, l'esclusione sono un modo per dissimulare la paura del diverso, per allontanarlo da sé, per sentirsi più forti (individualmente e come gruppo) attraverso l'identificazione di un nemico. Quando però i ragazzi hanno la possibilità di conoscersi in modo più approfondito, è molto più difficile che tutto questo succeda. Perché fatalmente si scopriranno somiglianze personali, caratteriali o nella storia propria e degli altri, ci saranno motivi di interesse e di curiosità – e sarà più difficile decidere che c'è qualcuno di cui il gruppo potrebbe o vorrebbe fare a meno per vivere meglio.

Passi chiave:

Incrementare la conoscenza reciproca tra i ragazzi: può essere fatto in molti modi, e già alcuni suggerimenti sono stati dati. Anche una rotazione accorta e non troppo rapida nella assegnazione

dei banchi, o la possibilità di collaborare su obiettivi specifici e per tempi ben definiti, è un modo per conoscere di più se stessi e gli altri nella relazione.

b3 – Pensare il gruppo come risorsa

La dimensione del gruppo è connaturata alla scuola, dove i ragazzi sono sempre in presenza di altri coetanei, ed ha una specificità che non può essere sostituita. Nello studio o nel gioco, nell'impegno come nella festa, ognuno mette a disposizione del gruppo quello che sa fare, la sua energia e fantasia, il suo senso dell'umorismo, la capacità di tenere fisso l'obiettivo o quella di ascoltare e incoraggiare i compagni. Sappiamo infatti che in un buon gruppo non c'è un solo leader, ma una funzione di leadership diffusa che si evidenzia in modo diverso a seconda del compito che il gruppo deve affrontare.

Lavorare in gruppo comporta, per un insegnante, passare dall'idea di un apprendimento personale della propria materia da parte dei ragazzi, come se l'essere riuniti in una classe fosse una casualità, o una mera necessità organizzativa, all'ipotesi che le dinamiche del gruppo possano favorire (o ostacolare) l'apprendimento e, dunque, il lavoro del docente è anche e innanzitutto quello di un conduttore di gruppi.

Nella realtà, almeno in Italia, i lavori di gruppo sono percepiti da alcuni insegnanti come un "pericolo" perché ritenuti più difficili da controllare della classe nel suo insieme. In questo senso almeno inizialmente, per un docente poco avvezzo al lavoro di gruppo, può essere opportuno preparare la lezione e condurla in compresenza con un collega, per sentirsi a propria volta più forte soprattutto se in presenza di una classe difficile.

Passi chiave:

Svolgere attività di gruppo che migliorino la fiducia e la relazione tra i pari

b4 – Dalla competizione alla cooperazione

Impariamo meglio ciò che abbiamo bisogno di insegnare. È un assunto ormai appurato in psicologia sociale e in pedagogia, eppure ancora poco sfruttato nella scuola.

L'insegnamento procede da chi sa di più a chi ancora non sa, e non è detto che questo debba avvenire solo tra insegnante-adulto e ragazzo. Inoltre le cose che in una scuola si insegnano sono moltissime, ed è probabile che sfruttare la relazione tra pari per migliorare l'apprendimento significhi attribuire piccole responsabilità didattiche a ragazzi diversi, valorizzando in ognuno le capacità e le inclinazioni. L'orizzonte a cui si tende è la creazione di un clima nel quale il successo

di uno è dato dalla capacità di collaborare con il gruppo, e non dal sapersi mettere in luce a scapito degli altri.

Passi chiave:

Far sì che i ragazzi si supportino reciprocamente nello studio

C - Valori

c1 – L'autonomia

Il successo dell'insegnamento e, in generale, dell'educazione, è dato dalla capacità di rendere autonomi coloro che stanno imparando. Così, ad esempio, un grande risultato per un insegnante è trasmettere agli allievi il metodo di studio, la curiosità, la passione per una materia.

Il percorso nella autonomia di pensiero, di giudizio, di scelta ecc. avviene durante tutta l'infanzia e l'adolescenza con passaggi gradualmente che dovrebbero essere proporzionati all'età e alle caratteristiche dei ragazzi e delle ragazze, oltre che adatta ai contesti nei quali si trovano a vivere.

Nella scuola, favorire processi di maggiore autonomia anche nell'apprendimento significa trasmettere ai ragazzi che abbiamo fiducia in loro, che crediamo possano farcela, che vediamo il positivo che c'è in loro e diamo l'occasione per esprimerlo. Si tratta naturalmente non di un assegno in bianco ma di un percorso verificato nel tempo, che prevede aggiustamenti e che tiene costantemente in gioco l'insegnante nella relazione educativa con l'allievo e la classe, per allentare o riprendere la propria funzione di controllo a seconda di quello che avviene.

Passi chiave:

Promuovere l'autonomia

c2 - Indicare modelli positivi a livello individuale...

Per un ragazzo o una ragazza è più facile imparare a comportarsi nel modo richiesto quando si hanno modelli da imitare e quando si ha chiaro che cosa gli adulti si aspettano. In questo senso promuovere e valorizzare in modo ricorrente i comportamenti positivi e i ragazzi che li attuano significa offrire dei modelli di identificazione adeguati e, al tempo stesso, riconoscere ad ognuno le proprie capacità e potenzialità, perché tutti i ragazzi – anche i più trasgressivi – hanno delle abilità che possono essere rilevate e poste in valore.

Questo è molto importante anche per evitare che la classe finisca per etichettare negativamente alcuni compagni perché vengono valorizzati *troppo*, oppure *mai*, dai loro insegnanti. Sappiamo quanto un ragazzo “troppo perfetto” o il suo contrario possano catalizzare il rifiuto e l'antipatia dei

compagni. L'attenzione al positivo non dovrebbe sfociare nell'effetto contrario per "eccesso di zelo" da parte dell'insegnante...

Passi chiave:

- *Promuovere le relazioni sociali e valorizzare i comportamenti positivi in modo ricorrente*
- *Indicare i ragazzi "migliori" come modello per gli altri*

c3 - Indicare modelli positivi a livello di gruppo

L'interlocutore di ogni lezione è la classe. Non solo e non tanto i singoli allievi, ma il loro insieme. Valorizzare gli aspetti positivi del gruppo e delle cose che si fanno insieme, parlare di ciò che è andato bene oggi o di quello che siamo riusciti a fare, è un modo per proporre uno sguardo positivo sulla crescita del gruppo e sulla sua capacità di collaborare nel processo di apprendimento. È poi anche una risorsa per permettere un rimando positivo a tutti i ragazzi e non solo ad alcuni, e perché gli allievi stessi costruiscano una identità di gruppo, vale a dire si percepiscano come un "noi", come parte di un insieme, che ha delle potenzialità e che può migliorare con l'aiuto di tutti.

Passi chiave:

Dopo ogni lezione o ogni giornata, sottolineare gli aspetti positivi

7. Il progetto Chance di Napoli: un intervento sui fattori culturali e strutturali della scuola

Abbiamo parlato fin qui di come un docente può favorire rapporti positivi tra i ragazzi della sua classe. Un lavoro di questo tipo non si esaurisce nella relazione diretta, dal momento che i rapporti tra le persone sono in larga misura determinati anche dalle regole di convivenza che sono tenute a conoscere e ad osservare, dalle sanzioni che scattano sulle inosservanze, dai luoghi e dai tempi che vengono condivisi...

I meeting interni al progetto europeo Golden 5 hanno dato la possibilità di toccare con mano le differenze tra diverse impostazioni scolastiche, a partire da questioni strutturali quali la composizione della classe, la struttura dell'orario settimanale, le regole di ruolo per insegnanti e studenti e via discorrendo.

Di seguito presentiamo l'esperienza di una scuola italiana "strana".

Si chiama "Chance" ed è una scuola "della seconda opportunità" nata a Napoli nel 1998 nei Quartieri Spagnoli, ovvero in una zona nota per l'alto grado di abbandono scolastico già negli anni delle medie inferiori. Il progetto, tutt'ora esteso anche ad altre zone della città, ha lo scopo di riportare nel percorso scolastico ragazze e ragazzi che non avevano completato la licenza media.

La scuola di Chance ha una impostazione molto diversa da quella della scuola "ordinaria". Nella tavola che segue evidenziamo alcune delle principali differenze, distinguendole tra fattori strutturali e culturali. I primi riguardano gli aspetti "solidi", cioè il come le cose vengono fatte: i luoghi, i tempi, i programmi, le compresenze, la formazione dei docenti, i momenti strutturati di ascolto dei ragazzi... Gli aspetti culturali invece attengono a come la scuola viene vissuta e pensata dai suoi protagonisti e al rapporto che li lega.

La conclusione provvisoria è che la scuola (almeno quella italiana e "ordinaria") come è adesso, così come noi la conosciamo, forse è insufficiente, e che porsi il problema della prevenzione del disagio relazionale ha senso soprattutto se nel tempo significa, ad essere onesti, ripensare la scuola in profondità, sperimentare strade nuove per tutti quei ragazzi - o adulti - che conoscono e imparano le prepotenze come regole di vita perché non ce ne sono disponibili delle altre, date o prodotte da loro, che abbiano uguale valore, attrattiva e capacità di applicazione.

La scuola italiana "ordinaria" e il modello Chance a confronto

LA SCUOLA ITALIANA "ORDINARIA"	IL PROGETTO CHANCE
Differenze strutturali	
Il tempo è impiegato soprattutto con lezioni teoriche.	Il tempo è impiegato in gran parte con attività di laboratorio.
Gli spazi della scuola sono abbastanza anonimi.	Gli spazi della scuola vengono pensati e abbelliti da tutti coloro che ci vivono.
I programmi sono fissati dal Ministero.	I programmi sono flessibili secondo le competenze e gli interessi dei ragazzi.
Gli insegnanti vengono assegnati.	Gli insegnanti scelgono di lavorare con questi ragazzi e con queste metodologie.
Gli insegnanti hanno un percorso formativo psicopedagogico variabile secondo la sensibilità di ognuno.	In ambito psicopedagogico, gli insegnanti condividono nel corso dell'anno un percorso formativo fatto di seminari, incontri con esterni...
Il docente è solo in classe.	Le lezioni si svolgono sempre in compresenza.

Gli insegnanti svolgono solo la loro materia.	Gli insegnanti possono insegnare anche più di una materia, purché ne conoscano le basi.
Il succedersi dei momenti è affidato alla routine e alla consuetudine.	Il succedersi dei momenti è segnato da riti costruiti secondo una intenzionalità educativa.
I ragazzi parlano della classe durante le assemblee di classe a loro riservate.	I ragazzi parlano della classe, tra loro e con gli adulti, per un'ora alla settimana che fa parte del normale orario scolastico.
Gli insegnanti si confrontano nei consigli di classe, alcune volte durante l'anno.	Gli insegnanti si confrontano ogni settimana, in un tempo che è previsto nel loro orario di lavoro.
Un insegnante disponibile a lavorare con ragazzi in difficoltà può sentirsi solo e schiacciato dalla responsabilità.	Gli insegnanti hanno la costante consulenza di uno psicologo per aiutarli a sostenere situazioni di difficoltà.
Gli insegnanti sono gli unici adulti con un ruolo educativo riconosciuto.	Il compito educativo è affidato agli insegnanti, ai bidelli, ai "genitori sociali" (quasi sempre "mamme" che affiancano il percorso di crescita dei ragazzi).
Il contatto con i servizi sociali e sanitari è sporadico e riservato a casi di particolare gravità.	Il rapporto con i servizi sociali e sanitari è di collaborazione costante. Dell'équipe fa parte un assistente sociale e lo psicologo già citato.
Differenze culturali	
Prima vengono le conoscenze, poi la loro applicazione.	Al primo posto ci sono le competenze vive, quindi si insegnano le conoscenze necessarie.
Gli insegnanti hanno un approccio variegato agli aspetti educativi del loro lavoro.	Gli insegnanti sono impegnati nella formazione globale dei loro studenti.
I ragazzi si iscrivono a scuola per dovere e non sanno bene a che cosa vanno incontro.	I ragazzi si iscrivono a scuola sulla base di un patto che loro conoscono, condividono e firmano.
Il rapporto con le famiglie "difficili" è fatto di distanza, diffidenza e reciproca accusa.	Nel rapporto con le famiglie "difficili" viene ricercata l'alleanza educativa.
Di fronte alle prepotenze, può succedere che l'insegnante non si accorga di niente o non dica niente.	Di fronte alle prepotenze, tutti gli insegnanti intervengono tempestivamente.

BIBLIOGRAFIA

- Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi*, Milano, Franco Angeli 2005
- Chiari G., *Climi di Classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli 1994
- Douglas T., *La psicologia di gruppo*, Milano, Celuc Libri, 1981
- Farr R. M., Moscovici S., *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989
- Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola*. Roma, NIS, 1986.
- Genovese L., Kanizsa S., *Manuale della gestione della classe*, Milano, Franco Angeli, 1998
- Giori F., *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 1998
- Girelli C., *Costruire il gruppo*, Brescia, La Scuola, 1999
- Goffman E., *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte, 2003
- Goldstein A. P., Glick B., *Stop all'aggressività*, Trento, Erickson, 1990
- Gordon Th., *Insegnanti Efficaci*, Teramo, Giunti Lisciani, 1971
- Lehalle H., *Psicologia degli adolescenti*, Roma, Borla, 1998
- Lucarini V., *Preadolescenti e vita di gruppo*, Torino, Elle di Ci, 1994
- Maggi M., *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Piacenza, Editrice Berti, 2004
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L., *Il Gruppo classe*, Roma, NIS 1990
- Matza D., *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2001
- Menesini E., *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Firenze, Giunti, 2000
- Menesini E., *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento, Erickson, 2003
- Novara D., *L'ascolto si impara, Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Torino, Gruppo Abele, 1997
- Olweus D., *Bullismo a scuola. Bambini oppressi, bambini che opprimono*, Firenze, Giunti, 2001
- Pietropoli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina 2000
- Pietropoli Charmet G., *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2001
- Pietropoli Charmet G., *Amici, compagni, complici*, Milano, FrancoAngeli, 1997

- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001
- Palmonari A., Speltini G., *I gruppi sociali*, Bologna, Il Mulino, 1998
- Putton A., *Empowerment e scuola*, Roma, Carocci, 1999
- Ravenna M., *Carnefici e vittime*, Bologna, Il Mulino, 2004
- Regoliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, NIS, 1994
- Rossi Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, Ancora del Mediterraneo, 2002
- Sharp S., Smith S., *Bulli e prepotenti nella scuola*, Trento, Erickson, 1996
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M., *L'età incerta i nuovi adolescenti*, Milano, Mondadori, 2000
- Watzlawick P., Beavin J.H., *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Roma, Astrolabio, 1971
- Zani B., Palmonari A., *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino, 1996