



***DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELL'EDUCAZIONE
DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA***

***Tesi Dottorale
Le relazioni insegnante-allievo nella scuola media inferiore***

Francesca Silvi

***Docenti guida: Prof.ssa Paola Perucchini
Prof. Gaetano Domenici***

Anno Accademico 2008-2009

INDICE

INTRODUZIONE.....	
PARTE PRIMA	
LE RELAZIONI INSEGNANTE-ALLIEVO TRA PEDAGOGIA E PSICOLOGIA	
1 Relazioni e apprendimento	
1.1 La svolta contestualistica	
1.2 Legami emotivi a scuola	
1.3 La relazione insegnante-allievo come fattore di protezione	
1.4 I modelli rappresentazionali degli insegnanti	
1.5 Il principio di cura	
1.6 Cura ed educazione	
1.7 Le ambiguità della cura.....	
2. Valutare le relazioni insegnanti-allievo	
2.1 Le dimensioni più studiate	
2.2 Gli strumenti e le tecniche per la valutazione delle relazioni insegnante-allievo.....	
2.3 Ricerche sulle relazioni insegnante-allievo nella scuola media inferiore	
3. L'approccio sistemico-relazionale: applicazione al contesto scolastico	
3.1 La relazione insegnante-allievo: caratteristiche e peculiarità	
3.2 Le relazioni disfunzionali a scuola	
SECONDA PARTE	
LA RICERCA	
4 La relazione con l'insegnante dal punto di vista degli allievi	
4.1 Introduzione e obiettivo.....	
4.2 Metodologia	
4.2.1 Partecipanti.....	
4.2.2 Strumento : il RAPS.....	
4.2.3 Procedura	
4.2.4 Codifica	
4.3 Risultati	
4.4 Discussione	
5 La relazione con l'insegnante: analisi da tre punti di vista	
5.1 Introduzione	
5.2 Obiettivi	
5.3 Metodologia	
5.3.1 Partecipanti	
5.3.2 Strumenti	
5.3.3 Procedura	
5.3.4 Codifica	
5.4 Risultati	
5.5 Discussione	
6 L' intervento formativo con gli insegnanti	
6.1 Introduzione e obiettivi.....	
6.2 Metodologia.....	
6.2.1 Partecipanti	
6.2.2 Strumenti.....	
6.2.3 Contenuti.....	
Considerazioni.....	
CONCLUSIONI	
BIBLIOGRAFIA	
ALLEGATI	

INTRODUZIONE

Crescere è un processo che possiamo illustrare come una serie di compiti evolutivi che si presentano, ordinati secondo una sequenza specifica, a varie età e che i bambini devono affrontare con l'aiuto delle persone che si prendono cura di loro.

La comparsa di questi compiti dipende, in larga misura, dalla programmazione genetica, mentre il loro successivo sviluppo dipende, principalmente, dagli adulti responsabili della cura del piccolo.

Tutte le funzioni psicologiche si sviluppano in un contesto sociale: qui il bambino fa le sue prime incursioni nel mondo esterno, identifica gli aspetti significativi e degni di attenzione, acquisisce definizioni, mezzi di comunicazione e, con il tempo, sviluppa modalità di considerare se stesso in relazione al mondo. Per quanto forte possa essere l'impulso su base genetica, la sola disposizione non può diventare realtà se non è presente il caregiver a sostenere, appoggiare e incoraggiare gli sforzi del bambino.

Numerosi sono gli studi che hanno evidenziato l'importanza delle relazioni tra bambini e adolescenti da un lato e adulti di riferimento dall'altro. Ci si riferisce, in particolare, alle relazioni tra genitori e figli e a quelle tra insegnanti e allievi.

Tali relazioni mostrano di avere un'influenza significativa nella regolazione e nella modulazione dell'attivazione fisiologica, nella formazione di una relazione di attaccamento efficace, nello sviluppo della fiducia in sé e dell'autonomia, nella nascita dell'abilità estesa di organizzare e coordinare le risorse ambientali e personali, nella creazione di relazioni efficaci tra coetanei, nella formazione del senso del sé, nell'impiego efficace dell'autocontrollo e nell'uso dei simboli astratti.

Nei primi anni di vita, le relazioni con gli adulti formano l'infrastruttura

dello sviluppo che costituirà la base di tutte le attività in cui il bambino sarà coinvolto.

La competenza del bambino, in questa prospettiva, non è prerogativa del bambino stesso, ma è distribuita tra il bambino e il contesto che ne sostiene la competenza. In un'ottica relazionale, la competenza stessa riguarda non tanto i contenuti, l'accumulazione del sapere, ma piuttosto i principi organizzatori del pensiero che consentono al bambino di stabilire collegamenti tra i contenuti

Per quanto riguarda le relazioni genitori-figli, gli studi hanno preso in considerazione tale oggetto di studio da diversi punti di vista, considerando rilevanti alcuni aspetti come l'attaccamento madre-bambino, lo stile educativo dei genitori, le pratiche di cura, la tipologia di famiglia di cui il bambino fa parte, etc.

Chiaramente, il paradigma dell'attaccamento bambino-genitori rappresenta un solido supporto teorico ed empirico per studiare l'influenza delle relazioni tra bambini e adulti sullo sviluppo infantile.

L'attaccamento tra il bambino e l'adulto scaturisce dal bisogno di essere curato, protetto e incoraggiato a crescere che ogni essere umano sperimenta nelle fasi iniziali della sua esistenza.

Si tratta di un tipo di legame specifico molto importante per diversi motivi: perchè è il primo che si attua, perché viene mantenuto nel tempo e perché influenza lo sviluppo delle successive forme interattive, costituendosi come base di tutte le successive relazioni nel corso del ciclo vitale.

La ricerca di vicinanza del bambino, il suo bisogno di cura, protezione e conforto rendono la sua relazione con le figure di attaccamento un legame di ordine superiore al semplice rapporto interpersonale. Il legame di cui si sta parlando non è sinonimo di relazione o vicinanza (che sono dimensioni interattive), ma un'esperienza della tendenza dell'essere umano a ricercare la vicinanza affettiva e a provare ansia e altre forme di disagio alla sua perdita (Bowlby, 1982).

Durante il percorso evolutivo le figure di attaccamento svolgono le funzioni di una base sicura per incoraggiare il bambino nel suo sviluppo (Bowlby, 1989). Laddove manchi questa base sicura mancherà l'elemento capace di arginare la confusione caotica del pensiero, delle emozioni e dei comportamenti.

Per quanto riguarda le relazioni insegnanti-allievi, molti studi si sono occupati delle aspettative reciproche, della gestione e della disciplina in classe, del carattere socialmente mediato di insegnamento e apprendimento, dei sentimenti e delle credenze degli insegnanti a proposito dell'immagine di sé dell'efficacia professionale, del legame con la scuola e del senso di appartenenza ad essa, delle interazioni insegnanti-studenti e, più di recente, del supporto che l'insegnante può offrire nel recupero dei bambini a rischio.

Questi contributi rappresentano il fondamento concettuale e scientifico di questo lavoro: tra gli obiettivi c'è quello di contribuire al progresso della ricerca e della teoria sulle relazioni tra insegnanti e allievi, usando lo studio delle relazioni, e quindi un approccio sistemico-relazionale, come cornice per integrare ciò che fino ad oggi si è caratterizzato come una serie di risultati sul tema dei rapporti tra insegnanti e studenti, originati da fonti isolate e approdati a risultati altrettanto settoriali, che spesso rivelano scarsi contatti e sovrapposizioni tra loro.

L'adozione di un punto di vista sistemico-relazionale può essere un valido strumento per gli insegnanti, e per gli adulti in generale, sia nel trattamento delle diverse variabili che influenzano l'apprendimento, sia nella concreta gestione delle relazioni interpersonali implicate dalla scuola come quelle tra insegnanti e allievi.

Mettere al centro le relazioni rappresenta un'innovazione che comporta una svolta epistemologica, prima ancora che metodologica.

Il punto di vista sistemico scaturisce dalla crisi del modello meccanicista della scienza classica, articolato attorno al paradigma lineare di causa-effetto, di fronte alle caratteristiche complesse dei fenomeni biologici,

sociali e comportamentali.

La teoria dei sistemi, a partire dagli anni '40 del secolo scorso ha proposto un processo di unificazione delle conoscenze intorno a un nuovo paradigma articolato intorno alla nozione chiave di sistema inteso come complesso di elementi in interazione costante con l'ambiente con cui scambiano energia, materia e informazioni allo scopo di mantenere la propria organizzazione (Von Bertalanffy, 1962).

Applicato alla scuola, questo punto di vista promuove una visione organismica dei fenomeni che si avviciano nel lavoro dell'insegnante. Una visione che mutua dalle scienze matematiche ed informatiche concetti come quelli di causalità circolare, regolazione, informazione, rete, per descrivere il funzionamento degli organismi.

In questa descrizione, gli organismi viventi e le configurazioni sociali non si connotano come l'aggregazione di parti elementari o di processi elementari, ma vengono rappresentati come gerarchie integrate di sottosistemi autonomi, costituiti a loro volta da sottosistemi e così via.

L'applicazione del paradigma sistemico in ambito pedagogico e didattico contribuisce a definire la scuola come organismo complesso.

Così come la scuola, anche l'evento educativo si configura, pertanto, come un fenomeno complesso, non comprimibile in dispositivi di tipo matematico-sperimentale che perdono per strada molte delle informazioni non computabili.

Per molto tempo, la ricerca scientifica si è sviluppata nell'orizzonte di una visione deterministico-meccanicistica e atomistico-disgiuntiva, secondo la quale la realtà sarebbe governata da leggi eterne e trascendenti e sarebbe costituita da enti separabili gli uni dagli altri e, quindi, conoscibili indipendentemente l'uno dall'altro.

Lo sviluppo della ricerca più recente nell'ambito della fisica, della biologia e dell'ecologia ha mostrato l'inadeguatezza di questi presupposti mostrando essere più efficace concepire la realtà come strutturata secondo logiche immanenti e che evolvono nel tempo, dove

tutto è interconnesso, al punto da poter affermare che, innanzitutto, viene la relazione.

Questa ontologia della relazionalità ha come implicazione epistemica quella di porre come compito primario del ricercatore l'andare in cerca delle relazioni che strutturano il fenomeno indagato; da qui l'importanza che viene attribuita alla ricerca di tipo sistemico, la cui direzione di senso è esplicitata nel principio batesoniano dell'andare in cerca della struttura che connette.

Il problema del promuovere un apprendimento significativo si ripresenta a tutti i livelli del processo formativo e in ogni suo contesto.

Tale problema mostra di avere forti legami con gli aspetti relazionali che caratterizzano l'apprendimento in quanto, laddove non ci sia un'adeguata cura della relazione, anche l'apprendimento risulterebbe bloccato.

In tutti i contesti c'è la tendenza a concepire l'apprendimento come un processo di assimilazione di idee elaborate da altri, senza dare importanza al fatto che il soggetto si impegni a cercare un ordine profondo di quello che va facendo, un ordine al quale senta di corrispondere pienamente.

Anziché coltivare la mente, l'apprendere ha spesso il significato di "acquisire", "inglobare", "assimilare", un portare dentro delle informazioni perché siano elaborate. Accade così che l'apprendimento si riduca a una metabolizzazione di nozioni, incapace di restituire quel principio d'ordine di cui necessitiamo per accendere di senso l'esperienza. Si incorporano "idee inerti" che ingombrano la mente e il cuore, senza consentire l'elaborazione di un orizzonte di senso.

Per evitare che il processo di apprendimento-insegnamento sia esposto ad un tale rischio, risulta indispensabile che l'insegnante acquisisca una certa dimestichezza con gli aspetti affettivi, emotivi e relazionali che permeano l'evento educativo.

La comprensione da parte dell'insegnante della tonalità di emozioni e

sentimenti in cui vive significa uscire da quella condizione di passività che c'è quando si sta impigliati nel proprio clima emotivo e, senza pretendere di poter governare la propria vita interiore, starci con sensatezza.

L'attività di monitoraggio della propria vita emotiva consiste in una descrizione quanto più fedele possibile del proprio sentire e poi nell'esplicitazione dello sforzo di comprensione che a essa può far seguito.

Se il compito di un essere umano è quello di "diventare soggettivo" (Arendt, 1998), cioè un essere che esiste coscientemente e che coglie le implicazioni esistenziali dei propri atti cognitivi ed emotivi, allora imparare a sentire, a riconoscere e a dare un nome alle proprie emozioni si profila come una pratica essenziale.

Questo investigare la vita emotiva per fare chiarezza su di essa può avere l'effetto di cambiare il rapporto che abbiamo col nostro sentire poiché le emozioni e i sentimenti hanno una dimensione cognitiva che la disamina critica ha il compito di portare alla luce. Impegnarsi nell'analisi critica del clima emotivo è un modo dell'aver cura della propria vita interiore e di quella dell'alunno.

Un tale impegno risulta fondamentale nella misura in cui l'insegnante ritiene importante proteggersi e proteggere la relazione con l'allievo dal rischio che vengano agite emozioni e sentimenti non elaborati e, pertanto, non divenuti pensabili.

A tal fine sarebbe importante definire momenti di riflessione e di monitoraggio emotivo per gli insegnanti, momenti in cui dare significato alle dinamiche che quotidianamente si innescano con gli allievi. Ci si riferisce ad un significato in cui l'adulto possa assumersi la responsabilità di quanto accade e possa effettuare delle scelte autentiche di intervento.

E' importante che questi momenti abbiano come caratteristica fondante una certa continuità poiché quest'ultima è una delle caratteristiche

principali dell'aver cura della vita della mente e, quindi, delle relazioni. E' bene essere consapevoli del fatto che, nonostante gli sforzi che è possibile fare, la vita della mente più è interrogata più solleva domande; e quand'anche ci si impegnasse a percorrere tutti gli interrogativi emergenti dal suo profondo essa sembra comunque rimanere insondabile. E' sensato attendersi solo qualche chiarore di verità: il mancare una comprensione a tutto campo è nell'ordine delle cose. Un percorso possibile è quello che si può ricavare dalla procedura seguita da Aristotele nel costruire le sue teorie così come costruita da Martha Nussbaum (1996).

Tale metodo suggerisce che si inizi col registrare la fenomenologia delle nostre concezioni ordinarie e delle nostre usuali procedure cognitive per poi intraprendere una rassegna di altre possibili posizioni, filosofiche o scientifiche, sull'argomento in questione. Questa fase di analisi critica della fenomenologia delle idee disponibili non deve essere, però, che la fase iniziale che prepara a indagare quali implicazioni pratiche hanno le differenti concezioni, perché se si ritiene che la disciplina del pensare sia educativa quando diventa generatrice di orizzonti di senso, allora è essenziale che il percorso formativo preveda che ci si impegni a capire quale influenza ha un certo pensiero sull'esperienza.

E' ipotizzabile che si possa partire da qui per avvicinarsi alle rappresentazioni che gli insegnanti hanno dell'infanzia o dell'adolescenza (a seconda del grado di scuola in cui esercitano la professione) per poi approdare alle rappresentazioni che hanno delle relazioni che mostrano di avere elementi maggiore criticità.

Il confronto con altri su questi aspetti trova il suo senso educativo non perché si arriva ad affermare il proprio pensiero, ma nello stare autenticamente alla ricerca di una verità condivisa, condizione questa che richiede ai partecipanti di riconoscere il carattere lacunoso, fallibile del proprio pensare.

In questa direzione, a qualificare come formativo un gruppo che si

occupa di relazioni è il prendere forma di un clima collaborativo, in cui l'altro non è visto come qualcuno da dominare o da sconfiggere sul piano argomentativo ma come un compagno di percorso col quale andare in cerca della verità. In tale senso si potrebbe parlare di una forma di cura che si concretizza in una considerazione attenta e rispettosa del punto di vista dell'altro.

Chi ispira al principio dell'aver cura il suo modo di partecipare al ragionamento sociale mostra uno stile non intrusivo e non competitivo, attesta una sensibile attenzione all'altro, è capace di flessibilità, nel senso che accorda i propri interventi all'andamento del discorso, senza per questo rinunciare al proprio taglio personale. Si può allora ipotizzare che in un gruppo formativo ispirato al principio dell'aver cura, lo stesso che poi sarebbe auspicabile applicare alle relazioni con gli allievi, si registri da parte dei partecipanti la disposizione a sottolineare i contributi positivi alla costruzione del ragionamento sociale e che l'individuare eventuali incongruenze cognitive non sia funzionale ad affermare il proprio punto di vista o a mettere in scacco l'interlocutore, ma sia orientato dall'intenzione di potenziare la qualità del ragionamento sociale che si va strutturando. Per questo, la sottolineatura delle dissonanze cognitive ha la tonalità affettiva orientata a incoraggiare l'intervento dell'interlocutore anziché a bloccarlo.

Ulteriore condizione affinché i gruppi formativi siano davvero improntati alla pratica dell'aver cura della vita della mente è la convinzione che la riflessione non sia un processo controllabile.

Quando l'attività riflessiva è autentica, indirizzata cioè a esaminare profondamente i presupposti del pensare e a mettere in questione convinzioni e teorie date per scontate, quando solleva veri dubbi e provoca incertezze, quando non si limita a chiedere di trovare soluzioni a problemi già impostati ma chiede di mettere a fuoco zone problematiche, assume l'aspetto di un processo non facilmente controllabile.

Queste declinazioni originali e imprevedute del processo riflessivo non

vanno temute e perciò frenate, ma neppure vanno abbandonate a se stesse. Perché di esse venga adeguatamente valorizzato l'apporto formativo, chi conduce il gruppo deve avere il tempo di prendere in esame queste forme emergenti dell'attività cognitiva per capire quali possibilità di ulteriori approfondimenti esse presentano e da lì decidere quali curvature dare alle fasi successive.

Nel primo capitolo di questo lavoro viene evidenziata, innanzitutto, l'importante svolta contestualistica avvenuta negli anni Novanta del secolo scorso per quanto riguarda la ricerca e la letteratura sull'apprendimento. All'interno del capitolo, ci si riferisce, inoltre, all'importanza delle relazioni insegnante-allievo come fattore di protezione. In particolare, ci si sofferma sul principio dell'aver cura della vita della mente e, quindi, delle relazioni con gli allievi e con se stessi come strumento valido per far sì che si realizzi la condizione che vede la relazione tra adulto e bambino/ragazzo come fondamentale risorsa per lo sviluppo.

Nel secondo capitolo vengono esposti gli studi che si sono occupati di relazioni insegnanti-allievi, le dimensioni maggiormente analizzate e gli strumenti utilizzati. All'interno del capitolo si trova una rassegna degli studi condotti sulle relazioni insegnanti-allievi nella scuola media-inferiore negli ultimi venticinque anni.

Nel terzo capitolo viene trattata l'applicazione dell'approccio sistemico-relazionale al contesto scolastico come possibile strumento di lettura e di intervento relativamente alle relazioni insegnante-allievo.

Nel quarto capitolo vengono riportati i dati e risultati della ricerca effettuate sulle relazioni insegnanti-allievi. Questa parte della ricerca analizza tali relazioni dal punto di vista degli allievi. All'interno dello stesso capitolo, si trovano dati e risultati relativi alle relazioni tra genitori-figli e considerazioni sui nessi tra queste ultime e le relazioni insegnanti-allievi.

Nel quinto capitolo vengono riportati i dati e i risultati della ricerca

effettuata sulle relazioni insegnanti-allievi da tre punti di vista: quello degli insegnanti, quello degli allievi e quello dell'osservatore esterno.

Nel sesto capitolo, infine, viene descritto l'intervento formativo messo in atto nella fase finale della ricerca con gli insegnanti delle classi seconde che hanno partecipato alla ricerca in una o in tutte le fasi.

Cap. 1

Relazioni e apprendimento

1.1 La svolta contestualistica

Gli inizi degli anni Novanta del secolo scorso si sono caratterizzati per una svolta teorica rilevante all'interno della psicologia dello sviluppo e della cognizione (Bruner, 1990; Butterworth, 1992): la svolta contestualistica.

Tale rivoluzione è avvenuta all'insegna della tesi secondo cui l'ambiente non rappresenta una variabile indipendente della mente e dei suoi processi ma costituisce loro parte integrante.

Tale cambiamento prospettico si è andato sempre più affermando negli anni Novanta, incontrando crescenti consensi.

Con un riferimento al pensiero di Vygotskij, si accoglie oggi l'ipotesi che lo sviluppo e la cognizione siano processi entrambi mediati, dipendenti dall'interazione sociale del soggetto con gli agenti della cultura di riferimento. Orientamenti più specifici di ricerca come la psicologia culturale (Cole, 1989; Stigler, Shweder, Herdt, 1990; Bruner, 1990; Rogoff, 1990; Wertsch, Del Rio, Alvarez, 1994; Liverta Sempio, Marchetti, 1995; Pontecorvo, 1995; Groppo, Locatelli, 1996, Mantovani, 1998; Shweder et al, 1998), la *situated cognition* (Suchman, 1987; Lave, 1988) e gli studi europei di psicologia sociale del funzionamento cognitivo (Doise, Mugny, 1981; Gilli, Marchetti, 1991; Roux, Gilly, 1997; Perret- Clermont, Perret, Bell, 1991) condividono questo assunto, mentre si diversificano tra loro relativamente alla dimensione sociale maggiormente studiata.

La svolta contestualistica si è affermata nell'ultimo ventennio anche nell'ambito della psicologia dell'educazione e dell'apprendimento attribuendo particolare rilievo alla nozione vygotkiana di "zona di sviluppo prossimale". L'apprendimento è così visto come fenomeno situato, attivo, interattivo e intersoggettivo (Brown, Collins, Duguid, 1989; Lave, Wenger, 1991; Liverta Sempio, 1995; Marchetti, Liverta Sempio, 1995; Bruner, 1996; Carugati, Selleri, 1996; Marchetti, 1997; Pontecorvo, 1999).

Anche studi di indirizzo diverso, come quelli cognitivisti (Boscolo, 1997) o comportamentali (Perini, 1997), richiamano l'attenzione sugli aspetti di contesto per la comprensione dell'apprendimento.

Nella prospettiva contestualistica cade la tradizionale separazione tra trattazione dei processi di sviluppo e trattazione dell'apprendimento, poiché l'ipotesi di un'integrazione del contesto nella mente e viceversa rende tanto i processi di sviluppo quanto quelli dell'apprendimento mediati dalla relazione con l'altro inteso sia come persona specifica sia come cultura (Liverta Sempio, Marchetti, 1995).

In questa ottica, interazioni di crescita e interazioni di apprendimento-insegnamento si intrecciano sul piano ontogenetico e, dunque, a livello di comprensione scientifica. Inoltre, diventa possibile parlare di natura distribuita dello sviluppo e dell'apprendimento anche a fini preventivi e di intervento.

Tuttavia, negli studi citati, l'interazione sociale, intesa quale fonte di sviluppo e di apprendimento, è analizzata soprattutto nei suoi risvolti cognitivi, mentre risulta scarsamente considerata la dimensione affettivo-emotiva che l'attraversa. Il più delle volte vengono evidenziati meccanismi interattivi di natura cognitiva quali la comprensione reciproca, la condivisione di attenzione o di contenuti, l'accordo tra le menti o l'interazione discorsiva. La stessa nozione di *scaffolding*, che concettualizza la funzione tutoriale dell'adulto nella sua interazione con il bambino, con effetto strutturante l'acquisizione di competenze e abilità da parte di questi, designa un'interazione di natura per lo più cognitiva. Nel complesso si potrebbe dire che l'insieme dei lavori citati condivide un'impostazione contestualistica di ordine socio-cognitivo.

Assai pochi sono gli studi che, rimanendo all'interno di una prospettiva socio cognitiva, prendono in considerazione la dimensione emotiva dell'incontro educativo (Oatley, Nundy, 1996). Per includere nella visione dell'interazione sociale come fonte di crescita e di apprendimento la dimensione affettivo-emotiva, occorre rivolgersi a ricerche di diversa impostazione teorica.

Gli orientamenti a cui viene fatto riferimento sono soprattutto di stampo psicoanalitico (Salzberger- Wittenberg, Henry- Polacco, Osborne, 1983;

Maggiolini, 1994; Blandino, Granieri, 1995); è frequente il rimando alle teorizzazioni di Winnicott (1965) e di Bion (1962), a quelle di Fonagy e Target (1996a,b, 2000) riguardanti lo sviluppo delle capacità di mentalizzazione nella costruzione intersoggettiva della realtà psichica attraverso la relazione tra bambino e adulto e alla teoria dell'attaccamento di Bowlby (1969, 1973, 1980).

Tali teorizzazioni permettono di vedere la relazione madre-bambino, lo scambio affettivo che la sostanzia, nei termini di luogo e mezzo di sviluppo affettivo e cognitivo. In quest'ottica diventa possibile parlare del rapporto tra bambino ed educatore nei termini di relazione affettiva, di funzioni di contenimento e di mentalizzazione svolte dall'adulto, di qualità del legame di attaccamento tra i due partner, di responsività dell'adulto; e di studiarne le implicazioni per lo sviluppo affettivo, sociale e cognitivo del bambino.

1.2 Legami emotivi a scuola

L'attaccamento tra il bambino e l'adulto scaturisce dai bisogni che ogni essere umano sperimenta nelle fasi iniziali della sua esistenza e cioè di essere curato, protetto e incoraggiato a crescere. Si tratta di un tipo di legame specifico e molto importante perché viene mantenuto nel tempo e perché influenza lo sviluppo delle successive relazioni nel corso del ciclo vitale. Parlare di attaccamento significa riferirsi a una disposizione innata della specie umana, condivisa con altre specie, che compare e si mantiene nella misura in cui consente un migliore adattamento all'ambiente e assicura una migliore sopravvivenza.

Gli stimoli sensoriali sono le prime informazioni che arrivano al bambino. Di per sé questi stimoli non hanno alcun significato, ma è la figura di attaccamento che insegna al bambino come interpretarli. Nella relazione di attaccamento il bambino, oltre a soddisfare il suo bisogno di cura, protezione e conforto, apprende come usare la sua mente e come organizzare il suo comportamento.

Durante il percorso evolutivo le figure di attaccamento svolgono le funzioni di

una “base sicura” per incoraggiare il bambino nel suo sviluppo (Bowlby, 1989). Laddove manchi questa base sicura mancherà l'elemento capace di arginare la confusione caotica del pensiero, delle emozioni e dei comportamenti.

Autori vari, partendo dalla teoria di Bion, offrono interessanti spunti di riflessione circa la relazione insegnante-alunno. Ad esempio, Bombi e Scittarelli (1998) fanno notare che, se è vero che Bion nella teoria del pensiero e della conoscenza (1962) non affronta direttamente il problema della relazione insegnante-alunno, è pur vero che dà lo spunto per interessanti considerazioni a riguardo. Le autrici sottolineano che dal pensiero di Bion si può dedurre che se il bambino nasce con una funzione che lo spinge a conoscere, questa funzione può esplicarsi solo all'interno di una dinamica relazionale tra contenitore e contenuto, considerato che le prime esperienze di apprendimento sono particolarmente ricche dal punto di vista di emozioni, angosce, fantasie. Questa analisi viene estesa alla situazione dell'apprendimento per cui, secondo Bion esistono diversi modi di apprendere a seconda della relazione che l'alunno instaura con il suo oggetto d' amore interno-esterno.

Nell'ambito di varie posizioni psicodinamiche, la dinamica della relazione insegnante-alunno così concepita, viene guardata con un occhio di riguardo proprio per il peso che assume nell'attività di adattamento e nel processo di crescita cognitiva. Tale processo può essere incrementato da un certo tipo di relazione, in cui l'altra persona raccolga e restituisca all'altra le emozioni implicate nei processi d'apprendimento. Una dinamica relazionale così improntata consente, secondo Bion, di attenuare il disagio cognitivo ed emotivo che si vive quando nell'apprendimento si incontra l'ignoto.

Per questo motivo il modello contenitore-contenuto viene eletto modello di apprendimento-insegnamento per eccellenza, proprio perché, consente al soggetto che apprende di imparare gradatamente ad interagire con la realtà.

Come la madre, anche l'insegnante, per mettere in atto una simile funzione relazionale deve contenere le richieste del bambino e mentalizzare le

esperienze emotive legate all'apprendimento.

La possibilità di svolgere una simile funzione è legata, però, alla capacità dell'insegnante di sentire, riconoscere e utilizzare, senza agirle, le emozioni sperimentate nell'incontro con l'alunno che apprende.

Tale capacità mostra di avere una forte connessione con l'esperienza che l'insegnante stesso ha avuto con le proprie figure di attaccamento e con il modo in cui queste hanno trattato le sue emozioni.

Quanto più l'insegnante non ha sperimentato, nella propria infanzia, un contenimento relativamente ai propri aspetto emotivi e non ha avuto risposte adeguate ai propri bisogni affettivi, tanto più, nell'incontro con l'alunno che esprime dei bisogni in tal senso, risuoneranno quegli aspetti non elaborati e, pertanto, non resi pensabili dall'adulto di riferimento.

Le ricerche effettuate per illustrare l'influenza che lo stile di attaccamento ha sul comportamento successivo del bambino (Crittenden, 1997) hanno evidenziato che i bambini sicuri si mostrano tali anche con figure diverse da quella d'attaccamento originaria. Essi sono curiosi, capaci di concentrarsi in attività nuove e di attuare il comportamento esplorativo, si mostrano competenti a risolvere i conflitti trovando da soli una soluzione, hanno una percezione sociale positiva, esprimono tristezza per le separazioni.

Inoltre, i bambini con attaccamento sicuro dispongono di un modello operativo interno che consente loro:

- minore aggressività
- migliore tolleranza della frustrazione
- maggiore coerenza psichica e comportamentale
- più alta stima di sé
- più fiducia negli altri
- migliore integrazione delle emozioni

L'attaccamento sicuro nutre la disponibilità del bambino ad apprendere mentre l'attaccamento evitante porta il bambino a sfuggire in modo oppositivo al confronto con i contenuti proposti dall'esterno, così come l'attaccamento di tipo ambivalente porta il bambino ad una chiusura introversiva.

La motivazione ad apprendere, infine, può essere completamente soppressa nei bambini con storie di attaccamento confuso, bambini per i quali le prime esperienze di conoscenza sono risultate troppo dolorose per essere tollerabili. La responsività genitoriale svolge una funzione di amplificazione e di rinforzo degli stati emotivi positivi del bambino e di sintonizzazione con gli stati emotivi negativi fornendo una protezione sicura nei momenti di turbamento.

Per quanto riguarda l'integrazione delle emozioni, emergono elementi che consentono di correlare l'esperienza di attaccamento con aspetti dell'organizzazione formale del pensiero per cui all'emozione del sentirsi amati corrisponde la coerenza, al rifiuto la difficoltà a costruire rappresentazioni realistiche, al distacco le difficoltà di memoria, al sentimento di successo la fluidità di organizzazione del pensiero, all'ansia la difficoltà a integrare le esperienze.

Pianta (2001) fa notare l'importanza che assumono i processi relazionali nell'ambiente della classe come supporto allo sviluppo delle abilità scolastiche.

Saper interpretare gli stimoli e reagire ad essi, fornire un feedback accurato e ben sincronizzato sulla prestazione, e sostenere il bambino nei periodi di frustrazione legati al problem solving sono tutti processi che caratterizzano i sistemi adulto-bambino ben funzionanti.

Solo pochi autori hanno considerato alcuni aspetti legati all'adattamento scolastico ponendosi in una prospettiva di ricerca basata sullo studio della relazione insegnante-alunno, e per di più quasi tutti gli studi si muovono dalla percezione che l'insegnante ha della relazione e non da quella dell'alunno.

Le relazioni con gli insegnanti incidono su molti esiti in ambito scolastico. Da ricerche di Pianta (1992) e Linch e Cicchetti (1992) emerge il peso che la relazione insegnante-alunno ha nell'adattamento del bambino in età prescolare, nei primi anni delle elementari e oltre. Le relazioni sono un'espressione diretta del contesto, e i bambini risultano più competenti e si adattano meglio al contesto quando sono supportati da questo, e quindi dalle stesse relazioni (Pianta, 1999).

In particolare nei primi anni di scuola l'insegnante instaura un rapporto molto particolare con i bambini, diventando spesso sostituto dei genitori (Howes, Hamilton, 1992): deve occuparsi sia dell'insegnamento che della loro cura. Soprattutto nei primi anni di scuola elementare, ogni bambino è profondamente convinto di avere un rapporto privilegiato con l'insegnante e mette in atto una serie di strategie per realizzarlo. Nella fase iniziale della scuola, ogni bambino richiede l'approvazione e ricerca il contatto fisico con il docente. Con il tempo però anche la relazione con l'insegnante, come quella fra genitore e bambino, può prendere pieghe diverse alcune possono essere intime e affettuose, altre distanti e formali con conseguenze diverse sul processo di adattamento.

In passato, la relazione educativa era affrontata solo in termini disciplinari, lo scopo era cioè quello di individuare stili educativi che, se adottati dall'insegnante, favorivano la condotta disciplinare dell'alunno.

Solo negli ultimi quindici anni, la ricerca si è spostata su variabili non esclusivamente cognitive ma legate all'intero processo di adattamento, considerando però, più che altro, le competenze relazionali dell'insegnante e non la relazione, come intesa da Hinde nel suo carattere di reciprocità, quindi anche dal punto di vista della percezione dell'alunno.

Uno dei pochi contributi che rientra maggiormente in questa concezione di relazione è quello di Franta (1991); egli pone l'accento sugli aspetti relazionali del processo di insegnamento-apprendimento, considerandoli fondamentali ai fini dello sviluppo di una personalità scolastica. Emerge, dunque, che il motivo principale che ha eletto la relazione insegnante-alunno ad oggetto di studio in ambito psicologico è l'influenza che questa relazione ha sull'adattamento scolastico del bambino.

La definizione di adattamento ha subito, nel corso del tempo, diversi cambiamenti a seconda che fosse considerato come risultato della caratteristiche dell'individuo o di quelle dell'ambiente. Ad oggi viene considerato come l'esito complesso di un processo evolutivo dato dall'interazione tra caratteristiche dell'individuo e quelle dell'ambiente.

In particolare, l'adattamento scolastico non è più valutato solo come rendimento o livello di apprendimento scolastico.

La scuola presenta una serie di "sfide" al bambino, che consistono nelle richieste e nei compiti che questo deve assolvere. Queste sfide superano la semplice trasmissione delle conoscenze, e coinvolgono anche altri livelli tra cui quello delle relazioni interpersonali, e ognuna di loro richiede al soggetto una forma di adattamento.

L'adattamento per essere definito deve dunque considerare tutti quegli aspetti che influenzano ciò che accade in classe: la percezione del bambino circa l'ambiente scuola, le reazioni psicologiche e affettive, la partecipazione o il disimpegno rispetto alle stesse attività di classe, rendimento e progressi nel campo delle conoscenze.

Ladd (1989) ha elaborato, sulla base critica di modelli precedenti, un modello dell'adattamento scolastico interpretato come processo dinamico e circolare.

Secondo questo modello, l'adattamento scolastico è il risultato degli sforzi che il bambino fa nel tentativo di rispondere alle richieste dell'ambiente scolastico.

Ladd sostiene che per misurare l'adattamento non esistono parametri fissi all'interno di ogni livello di età: essi vengono delineati dall'interazione di caratteristiche dell'ambiente scolastico e caratteristiche sociali, emotive e comportamentali del bambino in quel contesto e in quel momento. Infatti ogni anno cambiano sia le richieste poste dall'ambiente scuola sia le capacità del bambino di rispondere. Sono proprio i risultati ottenuti dai bambini in questo ambito a diventare "indicatori" del loro stesso adattamento, ad indicare cioè se il bambino si è adattato o meno al contesto scuola.

Per riuscire in questo intento e fronteggiare le richieste della scuola, i bambini possono attingere a fattori personali e a risorse derivanti dalle esperienze con ambienti sociali vicini, dalle quali impareranno stili comportamentali che vanno ad influenzare la capacità di relazionarsi in modo efficace agli altri.

In un'ottica circolare, l'adattamento raggiunto o meno nel corso di un anno scolastico diventa a sua volta fattore di protezione o di rischio per l'anno scolastico successivo. Quando il bambino torna a scuola ha già un'immagine

di questa e all'interno del gruppo classe riveste un ruolo preciso determinato da ciò che è accaduto l'anno precedente, dai suoi esiti di adattamento. Con il procedere degli anni scolastici le richieste fatte ai bambini diventano sempre più impegnative, e a queste si sommano quelle degli anni precedenti che devono continuare ad essere soddisfatte. Tra queste permangono quelle relative alla necessità di avere relazioni soddisfacenti con i pari e con gli insegnanti, che potranno proseguire invariate o cambiare nel corso del tempo. La capacità di rispondere a questa sfida relazionale, costituisce un importante fattore di protezione rispetto a variabili quali il rendimento e l'interazione positiva con i pari.

1.3 La relazione insegnante-allievo come fattore di protezione

Ricerche condotte negli Usa hanno evidenziato come la relazione con il genitore sia predittiva della relazione con l'insegnante, ma anche come sia la relazione con l'insegnante quella più significativa nella previsione del successo scolastico individuale (Pianta, 2001).

Le ricerche condotte negli ultimi anni hanno individuato una serie di variabili socio-affettive di contesto altamente correlate all'insuccesso scolastico:

- genitore unico
- condizione di povertà
- maltrattamento
- divorzio/conflitti coniugali
- abbandono

Questi dati epidemiologici si riferiscono, in generale, alla carenza di stabilità e di sicurezza nella figura di riferimento adulta.

Una nozione che appare importante approfondire a questo punto è quella di rischio.

Il rischio non va inteso come sinonimo di problema ma come una serie di condizioni originarie. Si tratta di una potenzialità.

Un coefficiente di rischio relativo alla prima infanzia non segna il percorso del bambino in maniera definitiva, poiché sarà fortemente influenzato dalle

esperienze intermedie che gli offriranno nel tempo più opportunità di rimodellare l'andamento dello sviluppo successivo.

Le esperienze intermedie rappresentano delle finestre che, a partire dalla condizione di rischio originaria, si aprono su scenari sufficientemente differenti da costituire altrettante opportunità per l'evoluzione armonica del processo di crescita, di maturazione e di apprendimento.

La correlazione tra rischio e risultato scolastico dipenderà perciò da molti eventi e condizioni che possono caratterizzare l'esperienza del bambino, tra i quali le relazioni con gli adulti a scuola hanno un ruolo decisivo. La variabile "relazioni con adulti competenti" viene considerata tra i più incidenti fattori di protezione per i bambini.

Per gli insegnanti tenere presente questa prospettiva, aperta dagli studi sul legame di attaccamento, coincide con la valorizzazione della dimensione affettiva dell'apprendimento e delle funzioni di contenimento e di mentalizzazione che essi svolgono con l'azione didattica.

Questo approccio inoltre influenza positivamente i livelli di competenza e il successo scolastico anche in quegli alunni che non sono sottoposti alla condizione di "rischio". Il fatto che la qualità delle relazioni interpersonali che intercorrono tra insegnanti e alunni non sia di giovamento unicamente per gli alunni a rischio, ma si rifletta sull'intero gruppo classe, evidenzia così la relazione come strumento di prevenzione primaria.

D'altra parte la relazione insegnante-allievo consente anche efficaci interventi di prevenzione secondaria, che si esprimono nella scuola attraverso programmi di facilitazione e in progetti di integrazione. Solo in ultima analisi, quindi, la relazione dell'insegnante con l'allievo si orienta alla prevenzione terziaria, vale a dire al recupero del disagio già in atto. Anche in questo caso, gli interventi che riguardano gli alunni già in difficoltà non sono basati sul mero sostegno attraverso il recupero didattico, ma sull'arricchimento delle dimensioni affettive dell'apprendimento.

La rilevanza psicologica del rischio, il suo potenziale patogeno non si riferisce all'esposizione del bambino a eventi o dinamiche traumatiche, ma piuttosto

alla costellazione di difese che relazioni inadeguate contribuiscono ad attivare nella mente infantile.

L'alunno a rischio, infatti, e' spesso impegnato nel tentativo di escludere dalla propria vita emozionale i sentimenti di angoscia e i vissuti di colpa che si accompagnano alle dinamiche familiari. L'angoscia e i sensi di colpa derivano dal bisogno di appagamento dei propri desideri che il bambino naturalmente prova e dall'aggressività che sperimenta nel vederli disattesi. Il bambino controlla la depressione e la vergogna che scaturiscono dal sentirsi inappagato e non amato attraverso un sistema di difese complesso (Montecchi, 1998): da una parte cerca di dimenticare il disagio sperimentato in famiglia, dall'altra tende ad attribuire tale disagio ad altri contesti.

Ciascun bambino si attiva sempre con tutte le risorse di cui dispone per stimolare le parti contenitive del proprio ambiente affettivo perche' ne ha bisogno per esistere psicologicamente oltre che fisicamente.

L'insegnante, allo stesso modo del genitore, è chiamato a far uso della sua sensibilità per assorbire e trasmettere al bambino una rappresentazione sufficientemente buona delle esperienze psicologiche negative che possono caratterizzare il percorso evolutivo.

Questa funzione di prima metabolizzazione è rivolta allo scopo di promuovere nell'alunno l'interiorizzazione della capacità di trasformazione e regolazione dei sentimenti negativi.

Il processo di acquisizione delle capacità di mentalizzazione delle esperienze, che in genere si compie nei primi anni di scolarizzazione, può essere molto rallentato negli alunni a rischio.

1.4 I modelli rappresentazionali degli insegnanti

L'ingresso a scuola è un evento che rappresenta un'importante separazione tra il bambino e la famiglia: esso riattiva i modelli di comportamento che il bambino ha appreso nelle precedenti separazioni sperimentate nel corso del ciclo evolutivo con gli adulti significativi (Marciano, 2003). Le rappresentazioni di se stessi, del mondo e delle procedure di adattamento nel mondo di cui

dispongono i bambini quando compiono il loro ingresso nella scuola sono anche quelli che con più facilità possono suscitare negli insegnanti quei sentimenti di risonanza su cui si basano per costruire, ricostruire e interpretare i comportamenti di apprendimento. Nel caso di bambini in difficoltà si tratta di sentimenti molto intensi che riguardano le aree affettive della frustrazione, della collera e della paura.

Gli insegnanti sono naturalmente esposti al rischio di mettere in atto questi sentimenti, ma possono scegliere di seguirli, dipanandone i significati correlati per arrivare alla complessità della storia personale degli alunni. Piuttosto che essere agiti da questi sentimenti, gli insegnanti possono quindi usarli come strumento per modulare le relazioni che possono promuovere nel bambino l'apprendimento. Questo è reso possibile laddove l'insegnante abbia acquisito una certa consapevolezza rispetto al proprio modello rappresentazionale e abbia dimestichezza con gli aspetti emotivi ed affettivi in esso contenuti.

Il vissuto emotivo degli insegnanti si manifesta attraverso una serie di disturbi che con la formazione possono essere riconosciuti e analizzati.

Nell'area del pensiero, ad esempio, l'insegnante può sperimentare il vissuto di essere costantemente preoccupato per un certo alunno. Nell'area dell'affettività, l'insegnante si può trovare a sperimentare perdita della stima di sé o esaltazione, collera, delusione o disturbi d'ansia. Nell'area dell'azione, l'insegnante può sperimentare la necessità incontenibile di essere attivo e direttivo, fino ai limiti del diventare sostitutivo, per trasformare i sentimenti di blocco, inefficacia e disorientamento che caratterizzano l'esperienza dal bambino in quel momento.

Attraverso le emozioni il bambino comunica all'insegnante, in modo del tutto inconsapevole, come si sente e l'insegnante può imparare a parlare questo linguaggio cominciando a riconoscere nelle sue esperienze emozionali gli elementi incongrui, quelli non familiari, le reazioni emotive che sembrano essere attivate dagli alunni.

Secondo Marciano (2003) è necessario esaminare gli atteggiamenti e le aspettative con cui l'insegnante affronta il rapporto con gli allievi. Tali

atteggiamenti e tali aspettative influenzano profondamente: a) il modo in cui egli considera la natura del suo ruolo, b) il modo in cui egli percepisce e interpreta il comportamento degli studenti e il modo in cui vi reagisce e c) il modo in cui egli si aspetta che essi li considerano.

Le sue convinzioni si baseranno sulle esperienze della sua vita, su ciò che egli ha da esse imparato e, in particolare, su ciò che egli ha provato per coloro che sono stati responsabili della sua educazione, sul modo in cui ha sentito il loro comportamento da adulti e sul modo in cui essi si sono comportati riguardo al raggiungimento del compito cui dovevano adempiere.

Ciò che sarà determinante è se gli atteggiamenti dell'insegnante si basano principalmente sull'identificazione con le buone qualità dei propri genitori e insegnanti e sull'apprezzamento delle difficoltà e delle lotte che il piccolo allievo deve affrontare o sulle qualità meno proficue dei genitori e insegnanti e/o sui propri desideri/bisogni infantili insoddisfatti.

A determinare il transfert nella relazione dell'insegnante con i suoi studenti concorrono diversi elementi:

1. I desideri, le paure, l'odio e l'amore da lui vissuti da bambino. Tutti questi sentimenti, bisogni, da una parte, lo renderanno capace di entrare in sintonia con i bambini, dall'altra, potranno anche aumentare la sua ansia;
2. L'immagine della condizione di adulto che si sarà formata nella sua mente, secondo cui, per esempio, gli adulti sono forti, oppure deboli, o fragili;
3. La natura del legame vissuto da bambino con gli adulti

Come afferma Marciano (2003), per quanto riguarda le relazioni in classe, è importante che gli insegnanti si mettano in discussione in maniera tale da poter riconoscere nelle proprie difficoltà di insegnamento altrettante tematiche inerenti alle difficoltà relazionali, piuttosto che definirle in termini di difficoltà di apprendimento degli alunni.

La dimensione relazionale chiama in causa l'insegnante con una responsabilità del tutto nuova, quella di conoscere e riconoscere le emozioni che sperimenta nella relazione con gli alunni e nell'orientare le proprie scelte didattiche a partire da questo monitoraggio emotivo. L'autovalutazione

dell'insegnante e', in primo luogo, valutazione delle emozioni che sperimenta e che deve riuscire a collegare ai vissuti dei propri alunni.

Ogni insegnante ha potuto sperimentare nella sua carriera l'incontro con un alunno che lo faceva sempre arrabbiare e con uno che lo compiacenza o lo gratificava o con uno che lo faceva sentire sempre impotente. Quelle emozioni sono elementi di valutazione preziosi in quanto rappresentano gli echi dell'esperienza emotiva degli alunni che si accordano con gli echi della storia dell'insegnante.

In questa prospettiva gli insegnanti, ad esempio, possono affrontare l'intensità di comportamenti oppositivi degli alunni considerando gli agiti emozionali non come resistenza o rifiuto del docente e/o dell'impegno scolastico ma come atti comunicativi rispetto ai quali non vanno disperse le energie in tentativi di interpretazione del passato o dell'altrove, mentre il significato che suggeriscono va usato per costruire un intervento che trasformi le immagini che ostacolano lo sviluppo dell'alunno nel presente e a scuola.

L'insegnante può comprendere così che l'alunno in difficoltà o a rischio di insuccesso, esprime, attraverso il comportamento le dinamiche conflittuali corrispondenti alla rappresentazione del mondo che ha costruito a partire dalla propria storia.

Se l'alunno esprime con l'agito ciò che ha appreso come non pensato, l'insegnante, nella costruzione della storia relazionale dell'alunno, può dare un significato ai suoi comportamenti che invece renda pensato quell'agito e sostenere in questo modo la trasformazione dei modelli di comportamento dell'alunno.

La relazione alunno-insegnante può costituirsi come ambiente facilitante, luogo di trasformazione, e non solo di conoscenza, attraverso il quale rendere fruibile anche parte di quell'esperienza che non è possibile trasformare.

La relazione dell'alunno con l'insegnante, dunque, fa uscire fuori qualcosa che c'era già, perché ciò che si apprende è trasformazione di ciò che già esiste, ma la relazione alunno-insegnante fa nascere anche qualcosa di nuovo nel qui ed ora: attraverso la rappresentazione di questa relazione nella

rappresentazione di cui dispone il bambino si inseriscono infatti nuovi elementi, nuovi ruoli, nuovi personaggi che vanno ad abitare il mondo interno (Ferro, 1994).

1.5 Il principio di cura

L'agire educativo trova la sua ragione d'essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino.

In tal senso, il compito di educare risulta ancora più complesso se partiamo dal presupposto secondo il quale nessuno è sufficientemente competente nel mestiere di esistere, nessuno dispone di una tecnica che indichi come coltivare nell'altro il desiderio di esserci e di impegnarsi positivamente.

Si può parlare di primarietà della cura nella costituzione dell'essere, nel senso che l'essere umano ha bisogno di essere preso in cura, ma nello stesso tempo di prendersi cura. Ha bisogno di essere preso in cura perché è il ricevere cure a partire dalla nascita la condizione necessaria affinché la crescita possa realizzarsi e ha bisogno di prendersi cura per costruire significato nella sua esistenza. L'essere umano, infatti, costruisce un orizzonte di significato prendendosi cura del tessuto di relazioni umane e naturali in cui viene a trovarsi.

Costitutivo di questa disposizione etica è l'orientamento a dislocare l'attenzione dalla propria realtà a quella dell'altro, sapendo riconoscere la primarietà anche temporanea dei suoi bisogni e delle direzioni del suo desiderio, e il sentire forte la tensione a promuovere ciò che è bene per l'altro senza attendersi nulla per sé. Si tratta, quindi, di un agire gratuito che non implica una perdita di sé da parte di chi ha cura, ma è un donare che si traduce in un guadagno di senso. Si tratta di vedere la realtà dell'altro come un campo di possibilità che attendono di essere realizzate e sentire tale realizzazione anche come nostra; una realizzazione che comporta una responsabilità.

Aver cura significa attivare una forma di sollecitudine non intrusiva e sintonizzata nei confronti di qualcuno, significa farsi attento al suo percorso di crescita, preoccuparsi di proteggerlo e di sostenerlo, avendo considerazione e rispetto del suo modo di essere e di pensare. L'aver cura è dunque fonte di vita e di libertà perché coltiva nell'altro l'apertura al suo poter essere più proprio.

Gli indicatori del manifestarsi di un'azione di cura sono quegli atteggiamenti definiti come "engrossment" e "motivational displacement".

Con il termine "engrossment" si intende indicare una ricettività non selettiva, che consente di lasciarsi assorbire completamente alla realtà dell'altro. La dislocazione emozionale consiste nel mettere tra parentesi le proprie attuali preoccupazioni e le proprie cornici di riferimento per considerare il punto di vista dell'altro e da lì cercare di comprendere il suo vissuto, così da assumere il suo orientamento di pensiero come punto di partenza per le decisioni circa la direzione da imprimere all'azione di cura.

Noddings (1986) concepisce la ricettività in termini essenzialmente affettivi, poiché la definisce come un saper cogliere il sentimento con cui l'altro ci viene incontro e un agire di conseguenza, nel senso che non si coltiva una relazione di cura interpretando l'appello dell'altro come un problema da risolvere sulla base di regole logiche, ma condividendo un sentimento. L'essere ricettivi non è un modo sentimentale o irrazionale di agire, ma un modo intelligentemente orientato da una ragione che sta in ascolto del sentire.

Chi sa aver cura non introduce il proprio sé nello spazio vitale dell'altro; invece col suo modo di essere presente aiuta l'altro a individuare il suo proprio desiderio.

L'aver cura si costituisce come una presenza piena di assenza di sé.

Proprio di questo modo discreto di essere nella relazione è il saper attendere, non pretendere. Aver cura significa dare all'altro il tempo di essere, il tempo di cui ha bisogno per rispondere affermativamente all'appello a esistere. Nel pretendere, invece, c'è una richiesta di esserci secondo le attese di chi ha la responsabilità della relazione, secondo i canoni che sono nel suo orizzonte: è

implicita, dunque, una sottrazione di libertà

In questa interpretazione della pratica dell'aver cura gioca un ruolo essenziale la dimensione affettiva, il mondo delle emozioni e dei sentimenti.

Fare affidamento sui sentimenti non significa e non implica uno scivolare nell'irrazionale. In molte situazioni, accade, infatti, che sia la capacità di ascoltare le proprie emozioni a consentire di discriminare le componenti fondamentali del problema cui ci si trova di fronte. Le emozioni, se ben educate, possono giocare un ruolo positivo determinante nella formulazione di giudizi pratici, nelle scelte.

1.6 Cura ed educazione

L'educazione è tale quando è capace di promuovere nel soggetto in formazione la capacità, ma soprattutto il desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale; quando cioè ha cura che l'altro apprenda a prendersi cura di sé.

Non si viene al mondo attrezzati di una mappa che ci consenta un immediato orientamento dentro un orizzonte di significati già disponibili. Si nasce caratterizzati dalla responsabilità di disegnare la mappa mentre si sta in cammino. Non ci è dato di costruirla in un luogo quieto, ma nel bel mezzo dell'esperienza.

E' questo esistere spaesati, senza una mappa delle mosse esistentive, che rende ragione della necessità dell'azione educativa, quando è intesa come intervento di scaffolding rispetto al compito di crescere, cioè di offerte di punti di appoggio che facilitano il compito di dar forma al proprio esserci.

Mortari (2002) ritiene che il fattore determinante per apprendere ad aver cura sia lo sperimentare in prima persona la condizione di essere soggetti che ricevono azioni di cura e che provano il piacere, sia spirituale che materiale, di questo sentirsi compresi, accolti, custoditi e salvaguardati.

L'essere capaci di avere cura, quindi, ha profonde connessioni con la possibilità di aver vissuto un'adeguata esperienza del sentirsi soggetto preso in cura. Questa assunzione ha significative implicazioni sul piano pedagogico,

prima fra tutte sul modo in cui l'insegnante si situa nella relazione educativa. L'azione fondamentale cui è chiamato è il modificare la rappresentazione del proprio ruolo, poiché è necessario che si pensi non solo in quanto tecnico impegnato a rendere l'altro partecipe del sapere, ma soprattutto come educatore che assume come primario l'impegno ontologico ed etico dell'aver cura per orientare l'altro alla cura di sé.

A questo punto diventa essenziale definire quali sono i modi di essere che nell'agire dell'educatore testimoniano il suo mettere in pratica il principio dell'aver cura.

Mortari (2006) ha identificato gli indicatori empirici della cura nella *ricettività* e nella *responsività*, nella *disponibilità emotiva e cognitiva*, nell'*empatia*, nell'*attenzione e nell'ascolto*, *passività attiva*, nella *riflessività*, nel *sentirsi nella cura e nella cura di sé*, nella *competenza tecnica*.

La *ricettività* viene definita come la capacità di far posto all'altro, ai suoi pensieri e ai suoi sentimenti (Mortari, 2006).

Il tempo educativo è un elemento importante della postura ricettiva: un tempo troppo pieno, troppo strutturato, troppo programmato, che non lascia spazio all'imprevisto, ai tempi individuali, ai tempi di riflessione per gli allievi e gli insegnanti, che insegue programmi ed obiettivi in maniera ansiogena non consente la ricettività e dunque la cura.

Assumere una postura ricettiva comporta però un rischio per l'educatore, il rischio di sottrarsi ad una rigida strutturazione, ad un agire regolato da teorie pedagogiche e strategie didattiche predeterminate, che possano difenderlo dall'apertura e dall'imprevisto.

Essere esposti all'imprevisto rappresenta una condizione di rischio per l'insegnante in quanto lo mette a contatto con emozioni, sentimenti, fragilità personali che richiedono, a volte a gran voce, di trovare un riconoscimento e/o un contenimento. Per questo chi davvero ha cura ha bisogno, a sua volta, di sostegni.

La ricettività trova il suo necessario complemento nella *responsività*. Essere responsivi significa saper rispondere adeguatamente agli appelli dell'altro.

Aver cura è porre attenzione ai linguaggi verbali e non verbali degli allievi, stimolare e accogliere l'espressione dei loro bisogni e dei loro desideri.

La *disponibilità emotiva e cognitiva* è la capacità di prendersi cura di una persona piuttosto che di un problema, cioè di essere aperti a mettere in gioco le proprie emozioni e a leggere quelle dell'altro.

Nella cura emozioni e cognizioni non sono mai separate ma procedono congiuntamente attivando una conoscenza dell'allievo che non si limita ad una rilevazione oggettiva dei suoi bisogni, ma non consiste neppure in una simpatia emotiva priva di riflessione e teoria: "si può affermare che una buona pratica di cura la disponibilità si manifesta in un pensare emotivamente denso o, in altre parole, in un sentire intelligente" (Mortari, 2006).

Da ciò deriva una conoscenza dell'altro che non cerca di appropriarsene oggettivandolo, pensando che alcuni suoi aspetti possano essere conosciuti analiticamente e oggettivamente, ma che riconosce all'altro lo statuto di persona unica, in continua evoluzione e mai totalmente conoscibile, la cui conoscenza deve rimanere necessariamente debole e sempre provvisoria.

L'*empatia* può essere definita come la capacità di accogliere il sentire dell'altro nella propria esistenza, senza nessuna proiezione o identificazione confusiva. La capacità empatica è proprio caratterizzata da una riflessione che consente la distinzione tra i propri sentimenti e quelli altrui.

Queste riflessioni mettono in evidenza alcuni pericoli cui può andare incontro la cura educativa. Innanzitutto quello dell'intrusività che anticipa, che invade, che non aspetta, che richiede: un atteggiamento che non lascia spazio e tempo all'altro di manifestarsi secondo i suoi modi e i suoi ritmi.

Ad esempio, spingere al racconto di sé, al dialogo, alla socializzazione quando l'allievo non è pronto, sono forme di intrusività a fin di bene, nelle quali si richiede una comunicazione ancora prematura. Allo stesso modo, investire lo studente di aspettative, siano esse positive o negative lo costringe comunque a dovere corrispondere a un modello o alla grande fatica di discostarsene deludendo le aspettative. L'atteggiamento empatico, invece, deve tradursi in quella che potrebbe essere definita una delicatezza verso

l'altro che consenta di avvicinarsi a lui con una sorta di ritardo, lasciandogli il passo (Mortari, 2006).

L'*attenzione* è la caratteristica fondante della cura: per avere cura occorre essere capaci di accordare all'altro una certa qualità dell'attenzione, un'attenzione sensibile che si presenta come uno sforzo vigile sull'altro così che niente del suo vissuto vada perduto (Mortari, 2006).

L'*ascolto* è forse la principale pratica di cura, va incontro all'esigenza di ogni persona di poter esprimere se stessa sapendo che la propria comunicazione e il proprio mondo vengono accolti con attenzione, interesse, rispetto.

Per quanto riguarda la *passività attiva*, la *pazienza*, il *saper attendere* sono le declinazioni positive di questo atteggiamento. Esse si concretizzano nella capacità di non riempire i vuoti ma tollerarli lasciando lo spazio alla sedimentazione degli apprendimenti, alla riflessione.

La competenza che occorre per una buona cura è soprattutto quella di una continua riflessività e autovalutazione, di una continua apertura alla propria esperienza e ad un dialogo critico con essa.

La riflessività può essere di tre tipi: una *riflessione in azione*, cioè il riflettere nel corso dell'azione, quando essa è ancora trasformabile, valutandone l'efficacia e le possibili alternative; una *riflessione retrospettiva* che interviene a posteriori ripercorrendo le azioni, valutandone l'efficacia e le possibili alternative; una *riflessione per il futuro* attraverso la quale si pensa anticipatamente ad azioni future, valutandone l'ipotetica efficacia.

Il *sentirsi nella cura* riguarda i sentimenti che si vivono nell'esperienza dell'aver cura. Perché la cura, come tutte le relazioni umane, non è mai affettivamente neutra, ma è caratterizzata da emozioni. Queste possono essere positive, costituite da un senso di appagamento e di retribuzione personale per il fatto di aver contribuito al benessere dell'altro, ma possono essere anche negative con un vissuto di frustrazione, scoraggiamento, senso di impotenza, scarsa valorizzazione di sé.

La cura, praticata nei modi descritti precedentemente, è un'attività che comporta un elevato rischio emotivo personale e può suscitare sentimenti

d'ansia, paura, tentazioni di fuga, desiderio di sottrarsi alla relazione e bisogno di rifugiarsi in un tecnicismo di natura difensiva.

Proprio per questo è necessario un ambiente che possa essere nutriente per chi ha cura nel quale siano presenti specifici dispositivi di sostegno.

Secondo Mortari (2006) le principali competenze emozionali per una buona pratica di cura sono la *fiducia*, *l'accettazione*, *la speranza*, *la tenerezza*.

La *fiducia* nei confronti degli allievi è quella capacità che si manifesta nel non essere intrusivo, nel non fare al posto di, nel non sostituirsi quando non è necessario, nel lasciare tempi e spazi individuali per l'apprendimento.

La fiducia negli allievi genera la fiducia degli allievi nelle proprie capacità di incidere positivamente sulla realtà, sostiene il senso di autoefficacia, genera fiducia in se stessi e riconoscimento del proprio valore.

L'*accettazione* da parte dell'insegnante di ciò che si è, dei propri limiti e delle proprie capacità, ma anche dei propri linguaggi, della propria cultura, dei propri riferimenti simbolici, genera un sentimento di sicurezza ed un contesto rassicurante che facilitano l'apprendimento, il cambiamento: aiutano ad andare oltre ciò che si è.

L'accettazione e la fiducia non vanno confuse con la rinuncia alla tensione verso lo sviluppo delle potenzialità dell'allievo, ma vanno considerate come la "base sicura" (Bowlby, 1999) da cui si può partire per quel viaggio pieno di rischi verso l'ignoto che è l'apprendimento.

La capacità di avere *speranza* è un'altra caratteristica fondamentale di un buon aver cura. La speranza è legata alla fiducia nelle capacità dell'altro. Anche la speranza è generativa della speranza dell'altro per il proprio futuro.

Laddove manchino fiducia e speranza non si genererà quel circolo virtuoso che a sua volta darà fiducia in se stessi e speranza nel proprio futuro, ma un circolo vizioso di sfiducia e rinuncia.

La *tenerezza*, infine, e' quella tonalità emotiva che consente alla mente di protendersi verso l'altro ammorbidendo ogni asperità discorsiva: intenerire i tessuti della mente per farsi luogo aperto che fa posto all'alterità.

L'approccio della cura all'educazione non svaluta assolutamente gli alfabeti

culturali che l'educatore deve possedere e la sua conoscenza professionale. La passione e l'accuratezza nel coltivare l'aspetto disciplinare, l'autoaggiornamento e l'aggiornamento delle proprie competenze disciplinari, metodologiche, valutative, sono fondamentali per una buona cura (Canevaro, Chierregatti, 1999).

Nei contesti istituzionali l'educazione ad aver cura dovrebbe essere declinato nella forma del coltivare il desiderio di avere cura della vita della mente, delle mappe concettuali che la strutturano, degli atteggiamenti cognitivi ed emotivi che la nutrono, perché la mente è ciò che noi siamo. Noi siamo fatti di pensieri ed emozioni, che costituiscono la sostanza dello spazio simbolico in cui prende forma la nostra vita. Non viviamo a contatto diretto con le cose ma con le idee che abbiamo di esse: sono i pensieri a strutturare lo spazio di realtà in cui viviamo.

Pensare è porsi domande spaesanti, cioè quelle domande che insorgono alla ragione quando ci poniamo in ascolto del mistero delle cose. In tal senso, il pensare è quasi un errare senza approdi, perché qualsiasi risposta è sempre approssimativa. Le domande di significato sono destinate a rimanere aperte. Le questioni destinate a rimanere aperte sono per il pensare domande legittime, mentre illegittime sarebbero quelle per le quali è già disponibile una risposta compiuta.

La formazione scolastica privilegia le questioni illegittime e trascura di coltivare le questioni di significato; forse perché, alla luce del criterio dell'utile, le attività del pensare risultano prive di valore in quanto, a differenza del conoscere che produce il sapere scientifico la cui utilità può essere dimostrata, non lasciano niente di verificabile e di tangibile che possa essere sottoposto alle misure del pensiero calcolante.

Ma allora se gli oggetti del pensare sono quelle domande per le quali non sono accessibili risposte certe e definitive, perché consumare in questa attività cognitiva il tempo prezioso dell'educazione? Perché il pensare è tutt'uno con la vita. Una vita senza pensiero non riesce ad attualizzare la sua

essenza, perché manca della possibilità di accedere a un orizzonte di significato, e in quanto tale non è nemmeno totalmente viva.

Il pensare può sembrare la più solitaria di tutte le attività, invece non può esistere senza qualche interlocutore o una qualsiasi compagnia. Il pensare è sempre pensare-con-altri. E nel contesto relazionale si coltiva non soltanto il pensare ma anche il sentire, perché i sentimenti che aiutano a vivere (l'accettare, la speranza, la tenerezza) hanno necessità dello sguardo e del gesto di altri, mentre nell'isolamento dello spazio intersoggettivo annichiliscono.

Il fatto che l'essere in relazione sia la possibilità stessa dell'esserci ha come implicazione che non c'è possibilità di senso nell'isolamento; il senso si struttura nello scambio con altri, prende forma laddove c'è un tessuto vivo di relazioni.

Il verificarsi di un'esperienza educativa implica necessariamente un processo di affidamento nella relazione con chi ci può essere maestro. Ma proprio perché in gioco c'è il materiale più delicato e più prezioso- la vita della mente- occorre valutare attentamente le relazioni entro le quali si decide di agire l'affidamento magistrale.

La mente è materiale delicato nel quale le esperienze si imprimono indelebilmente: degli insegnamenti ricevuti non ci si può liberare facilmente, una volta appresi si rimane danneggiati o avvantaggiati.

Educare ad avere cura della vita della mente è educare ad essere aperti al mondo, alle relazioni e alle emozioni che tali relazioni offrono. L'importante è evitare che l'apertura alla relazione non sia altro che emorragia gratuita di energie. Perciò l'apertura all'altro va bilanciata con la pratica del pensare in solitudine tra sé e sé: per coltivare una dimora interiore in cui sia possibile situarsi per ritrovare la giusta direzione del nostro essere con gli altri quando questo si fa troppo densamente problematico. Se non c'è spazio interiore non c'è neppure relazione con l'altro, perché l'intersoggettività si nutre- nutrendola a sua volta- dello spazio soggettivo dell'interiorità.

La pratica dell'indagine interiore non va però sopravvalutata. E' facile smarrire

uno sguardo di verità su di sé, sulle proprie dinamiche più intime. Per questo la facoltà introriflessiva ha necessità di essere vigilata attraverso l'attivazione continua col pensiero di altri, quelli con cui siamo in una relazione di affidamento magistrale.

Tutto questo, sottolinea Massa (1997), non significa che l'insegnante debba sostenere un training analitico, ma che deve avere esperienza della dimensione clinica dei processi formativi come interpretazione continua dei vissuti che sono suscitati nel suo mondo interno dalla relazione educativa. E ciò non implica affatto che l'attenzione alla relazione debba andare a scapito di quella dei contenuti, né che si tratti di enfatizzarla indebitamente.

Come sostiene Massa (1997), è proprio non riconoscendo la centralità della dimensione clinica in educazione che la si lascia esposta alla confusività, all'abuso e all'immediatezza.

Clinica della formazione è un termine mutuato dalla medicina e dalla psicologia che in qualche modo potrebbe risultare fuorviante se non adeguatamente specificato. Non deve risultare confusa con una pedagogia diagnostica e prognostica di tipo medico. Quello che la definisce è un atteggiamento di decentramento emotivo dall'agire immediato e dai propri assunti educativi, di rispetto dell'altro, e di coinvolgimento critico nella sua vicenda.

L'approccio clinico si riferisce a realtà concrete e individuali, privilegia una interpretazione qualitativa dei singoli casi piuttosto che un'analisi che guarda l'oggetto attraverso schemi interpretativi predeterminati. Il tipo di comprensione a cui porta è di tipo storico, ricostruttivo, processuale.

Il suo obiettivo è quello di svelare, attraverso percorsi essenzialmente narrativi, il registro latente che sottende ogni pratica formativa, di restituire parola alla latenza sia cognitiva che affettiva esplicitando i codici affettivi presenti nella relazione formativa. L'approccio clinico non si concretizza in uno psicologismo giustapposto, in un'ingerenza della psicologia nelle professioni educative, né in una delega agli psicologi dei problemi pedagogici, ma in un lavoro di disvelamento delle emozioni e degli affetti che vivono

nell'accadere educativo per liberarli dall'agito non riflettuto, dalla casualità, dai rischi di abuso, di malessere, di burn out.

Le attività che tengono conto della componente affettiva ed emotiva della relazione educativa e dell'apprendimento sono, nella gran parte dei casi, giustapposte alle prassi scolastiche. Non si sono mai integrate con gli aspetti cognitivi, curriculari, metodologici, non sono mai entrate a far parte del dispositivo pedagogico della scuola, sono state confinate ad interventi aggiuntivi non riuscendo perciò a retroagire sulle consolidate pratiche di insegnamento tradizionale.

Secondo Mortari (2006), i discorsi sull'educazione hanno continuato a concentrarsi esclusivamente sui contenuti di insegnamenti, a valorizzare le metodologie didattiche, a progettare revisioni dei curricula come se i contenuti, se rinnovati e rispondenti alle moderne esigenze, fossero di per sé garanzia del loro apprendimento.

Ciò che costituisce oggi una questione considerevole da pensare è che, nonostante la sua rilevanza sul piano educativo, il concetto di cura non fa parte dell'attuale paradigma pedagogico. Altre sono le parole chiave: apprendimento efficace, sviluppo delle competenze, obiettivi, programmazione, pianificazione didattica. Recentemente, poi, il lessico pedagogico ha subito una ulteriore modificazione in seguito alla concezione delle istituzioni educative in termini di aziende, dove il soggetto educativo diventa il cliente e la relazione educativa viene perimetrata nel contratto formativo.

Del lessico pedagogico tecnicistico, utilitaristico, efficientista, legato al mondo dell'economia e della produzione cui fa riferimento Mortari, fanno parte anche i termini di progettazione e programmazione. Tali termini sono derivati da una cultura tecnica caratteristica della modernità e della sua fiducia nella possibilità di dirigere e di governare totalmente gli eventi attraverso la programmazione scientifica (Borselli, 1988).

Se la loro centralità ha avuto il grande merito di rendere l'intenzionalità educativa esplicita, trasparente, verificabile, scientificamente fondata e di

sottrarre dunque il processo di insegnamento- apprendimento alla casualità, all'abuso, all'impossibilità di una verifica valida, oggi, che l'eredità positiva di questi due concetti e modi di operare si è affermata definitivamente, ne è possibile e forse utile un ripensamento critico.

Risulta fondamentale ribadire come la prospettiva della cura educativa non si ponga in conflitto o in alternativa alla visione di una scuola che ritenga il suo obiettivo principale quello della trasmissione degli alfabeti culturali, né svaluti la necessità di un'azione educativa consapevole, trasparente ed intenzionale, né sottovaluti l'importanza delle competenze disciplinari, metodologiche, valutative, tecniche degli insegnanti. Ma le tecniche non devono essere usate in maniera difensiva, non devono ostacolare la relazione ma essere calate ed integrate in essa.

La relazione educativa, declinata come relazione di cura, prende in considerazione l'idiosincratico, l'imprevisto, il caso non come fattore di disturbo, ma come peculiari della novità dell'esistenza che ci difende da una prevedibilità, da un calcolo e da un controllo assoluti.

I momenti di crisi, di stallo, di regressione, di disorientamento non sono considerati anomalia, difetto nei confronti di un modello, scarto dalla norma, diversità rispetto a un dover essere normativamente inteso, ma fasi del vivere tipiche della persona umana sempre imperfetta e vulnerabile, mai riducibile ad un percorso ideale, ma che percorre una strada formativa sempre incerta ed accidentata , mai prevedibile.

Questi momenti reclamano, come afferma Fadda (2005) "la cura, la condivisione, il sostegno, la presenza dell'altro, guida, educatore, maestro, capace di accogliere, di far sì che la crisi non diventi regressione involutiva e improduttiva ma momento tipico di crescita, cambiamento e formazione".

1.7 Le ambiguità della cura

L'analisi di Foucault (1954) ci presenta la cura come pratica di esclusione, di segregazione e come esercizio del potere attraverso un sapere sempre più oggettivante ed invasivo, come patologizzante di chi esce dalla norma, come

meccanismo che crea le molteplici identità: identità di chi è curato e di chi ha cura.

Un approccio che non si può non prendere in considerazione, quando di cura si parla, per non dimenticare mai ciò che nella sua storia si cela e ciò che può sempre riproporsi in modi sottili, se di questa ambiguità storica non si tiene conto. “Come dire che la cura, anche quando mostra il suo volto più teoretico, nasce da una ferita originaria che istituisce la colpa, da una separazione fondamentale che diventa ben presto giudizio morale, classificazione e gerarchia di colpe, errori, malattie. Come dire che un taglio e un giudizio costituiscono originariamente ogni cura: anche la cura esistenziale. Di conseguenza anche la cura educativa” (Palmieri, 2000).

Come evidenzia Montuschi (1993), avere cura e' un gesto appreso e tramandato nel tempo che, forse, non avrebbe bisogno nemmeno di specificazioni, di indicazioni, di regole.

Tutto sembra semplice, lineare, legato a quella virtù che consente agli uomini di solidarizzare con reciproco vantaggio. Alla prova dei fatti, invece, e' tutto molto diverso: perfino la buona intenzione si rivela insufficiente per realizzare un' efficace relazione d'aiuto.

L'inganno e' il pericolo maggiore per chi si appresta ad offrire cura perche' travisa il significato delle azioni, fa sbagliare il destinatario, crea confusione negli affetti, introduce relazioni insostenibili.

Vi sono forme di cura che sono motivate da ragioni oggettive valide e da ragioni soggettive psicologicamente libere. In questi casi la relazione d'aiuto procede con risposte lineari e con atteggiamenti coerenti. Questo non significa che non si presentino difficoltà ne' che gli esiti siano sempre positivi.

In alcuni casi l'andamento delle relazioni procede diversamente in quanto siamo in presenza di motivazioni ambivalenti, di una generosità che, proprio perche' in eccesso ad esempio, e' predisposta a cambiare di segno ed a trasformarsi in atteggiamenti di segno opposto.

Cap.2

Valutare le relazioni insegnante-allievo

2.1 Le dimensioni più studiate

Le relazioni tra i bambini e gli adulti hanno un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze nel periodo prescolare, della scuola primaria e media (Birch, Ladd, 1996; Pianta, Walsh, 1996; Wentzel, 1996). Esse danno origine all'infrastruttura evolutiva su cui si costruiscono le esperienze scolastiche.

Da un lato, le relazioni bambino-genitore e bambino-insegnante svolgono un ruolo importante per lo sviluppo di abilità nell'ambito delle relazioni tra compagni (Elicker et al., 1992; Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Howes, Matheson, Hamilton, 1994), dello sviluppo emotivo e dell'autoregolazione (Denham, Burton, 1996) oltre che di competenze scolastiche come l'attenzione, la motivazione, il problem solving e l'autostima (Birch, Ladd, 1996; Pianta, Harbers, 1996). D'altro lato le relazioni con gli adulti possono determinare anche problemi comportamentali e orientare alla psicopatologia (Campbell, 1994; Greenberg, Speltz, DeKlyen, 1993; Toth, Cicchetti, 1996).

Il conflitto tra gli insegnanti e i ragazzi è una delle dimensioni delle relazioni identificata in modo consistente dagli insegnanti (Birch, Ladd, 1997; Pianta, Steinberg, 1992), dagli studenti (Mantzicopoulos & Neuharth-Prithcett, 2003), e dagli osservatori (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Ladd, Birch, & Bush, 1999).

Le valutazioni del conflitto fatte dagli insegnanti, in particolare, sono state messe in relazione con un insieme di risultati scolastici e sociali degli studenti durante la scuola elementare (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Burgess, 1999; Ladd et al. 1999; Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

Non sorprendentemente, una delle correlazioni più forti delle rappresentazioni che gli insegnanti hanno del conflitto è la loro rappresentazione dei problemi comportamentali di questi studenti (Birch, Ladd, 1998; Ladd et al., 1999);

Murray & Greenberg, 2000; Murray & Murray, 2004). Le distinzioni tra questi due costrutti può essere difficile- gli insegnanti sono spesso in conflitto con gli studenti che mostrano problemi comportamentali in classe- così la significatività pratica e teorica dell'uno o dell'altro costrutto può essere difficile da valutare.

I giudizi che gli insegnanti danno delle relazioni con gli allievi sono completamente radicati nella messa in opera delle loro interazioni in classe e per questo motivo funzionano come un importante segnale di adattamento scolastico. E' anche per questa ragione che le valutazioni di tali giudizi, indipendenti dai giudizi sui problemi comportamentali hanno implicazioni per la natura e il fuoco degli interventi in classe (Pianta, 2006).

Uno studio longitudinale di Hamre & Pianta (2001) ha supportato l'idea delle relazioni come segnale di adattamento, dimostrando che i giudizi degli insegnanti circa il livello di conflitto che essi avevano con i bambini della scuola materna erano i migliori predittori delle performance sociali e scolastiche durante l'ultimo anno della scuola media (13-14 anni) rispetto agli stesso report fatti dagli insegnanti sui problemi comportamentali. Ancora malgrado questo e altri lavori sulle relazioni (Ladd & Burgess, 1999; Ladd et al., 1999; Silver, Measelle, Essex, & Armstrong, 2005), ancora poco è conosciuto sui fattori che stanno dietro ai problemi comportamentali dei ragazzi che sono riferiti nei resoconti degli insegnanti.

Le relazioni insegnante-studente sono descritte tipicamente come comprendenti supporti relazionali, come ad esempio la vicinanza, e tensioni, come il conflitto (Pianta, Steinberg, & Rollings, 1995).

Sebbene ci sia evidenza del fatto che i supporti relazionali sono importanti predittori dello sviluppo infantile, molti studi suggeriscono che per i ragazzi giovani, le tensioni relazionali, particolarmente il conflitto relazionale come viene descritto dagli insegnanti, può essere un predittore più forte dell'adattamento scolastico piuttosto che i supporti relazionali (Hamre & Pianta, 2001; Ladd et al., 1999; Silver et. Al, 2005).

Per esempio, in uno studio sui bambini della scuola materna (Birch & Ladd,

1998; Ladd et al., 1999), i bambini che avevano il conflitto maggiore con gli insegnanti mostravano livelli più bassi di partecipazione in classe e di successo. Per alcuni bambini, questi precoci problemi relazionali si sono trasformati in rischi cronici.

In particolare, quei bambini che avevano mostrato comportamenti come aggressività fisica e verbale verso gli insegnanti e i pari, era più probabile che avessero relazioni negative con gli insegnanti nel primo e nel secondo anno della scuola elementare (Ladd & Burgess, 1999).

Tra gli studenti che hanno continuato la scuola, coloro che sono stati esposti a livelli di conflitto cronico con gli insegnanti hanno rischiato di sviluppare una vasta gamma di problemi sociali e scolastici, incluso un più basso livello di cooperazione, gusto per la scuola, e successo scolastico e alti livelli di problemi di attenzione e cattiva condotta (Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005).

Similarmente, uno studio condotto da Hamre e Pianta (2001) ha dimostrato che il conflitto nella relazione insegnante-studente riportato dagli insegnanti della scuola materna prediceva i punteggi al test del successo, le infrazioni disciplinari e l'allontanamento dalla scuola (dispersione) durante l'ultimo anno della scuola media.

Il conflitto è risultato essere il predittore migliore di problemi disciplinari e scolastici significativi, suggerendo che le capacità relazionali degli studenti possono essere un segnale significativo dell'abilità degli studenti di adattarsi all'ambiente della classe piuttosto che i problemi di comportamento.

Negli studi che esaminano i precursori del conflitto insegnante-studente, i problemi comportamentali tendono ad essere i predittori più forti (Birch & Ladd, 1998; Ladd et al., 1999; Murray e Greenberg, 2000; Murray & Murray, 2004). Non sorprende che gli insegnanti riportino conflitti con gli studenti che mostrano problemi comportamentali in classe. Tali comportamenti disturbano le attività in classe, causano problemi tra i pari, e spesso rendono più difficile all'insegnante lo svolgimento del proprio lavoro (La Pointe, 2003).

Ancora altri fattori sono rilevanti rispetto alle percezioni che gli insegnanti

hanno del conflitto con gli studenti. I maschi tendono a instaurare relazioni più conflittuali con gli insegnanti rispetto alle femmine, come riportato dagli insegnanti (Bracken & Craine, 1994; Ryan & Stiller, & Lynch, 1994) e come descritto dai bambini (Mantzicopoulos & Neuhatrh- Pritchett, 2003).

Inoltre c'è evidenza del fatto che bambini con competenze scolastiche più basse (Ladd et al., 1999; Murray e Greenberg, 2000) e un più basso livello socioeconomico abbiano più facilmente conflitti con gli insegnanti (Ladd et al., 1999).

Gli anni di esperienza dell'insegnante e il livello di istruzione hanno mostrato una bassa correlazione con i resoconti degli insegnanti e degli studenti circa la qualità della relazione (Stuhlman & Pianta, 2002; Wentzel, 2002) e anche con la sensibilità dell'insegnante verso gli studenti (Pianta et al, 2005).

Le credenze dell'insegnante sono associate in modo più consistente con le relazioni in classe. Un'area delle credenze dell'insegnante che può essere rilevante rispetto alle loro relazioni con gli studenti ha a che fare con quanto gli insegnanti credono di avere un'influenza sugli allievi.

Gli insegnanti che esprimono sentimenti di autoefficacia nel loro lavoro tendono ad interagire in modo tale da migliorare l'investimento e il successo dello studente. (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). Gli studenti inseriti in classi in cui gli insegnanti esprimono un più alto sentimento di autoefficacia riportano una maggiore autostima e competenza come allievo, e resistono al coinvolgimento in problemi comportamentali durante la fanciullezza e l'adolescenza (Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998); così l'autoefficacia dell'insegnante può essere un fattore protettivo rispetto allo sviluppo del conflitto.

I resoconti degli insegnanti in cui vengono espresse attitudini autoritarie hanno mostrato di avere un' associazione con la presenza di comportamenti che possono condurre al conflitto in classe, includendo l'ostilità controllata e la bassa sensibilità in classe (Pianta et al., 2005).

Infine, la salute mentale dell'insegnante può anche giocare un ruolo nelle esperienze relazionali. In uno studio, gli insegnanti che riportavano alti livelli di

sintomi depressivi erano meno sensibili e più facilmente instauravano relazioni negative con gli studenti (Hamre & Pianta, 2004). Sebbene sia più probabile che questo tipo di interazione conduca a relazioni più conflittuali con gli studenti, nessuno studio ha confermato questa ipotesi.

Pianta e Stenberg (1992) e Pianta (1994) hanno mostrato come la relazione insegnante-bambino può essere descritta dalle dimensioni di conflitto, vicinanza ed eccessiva dipendenza. Queste dimensioni si ritrovano indipendentemente dall'età, appartenenza etnica e condizione economica, e sono presenti dalla scuola materna fino ai primi due anni delle elementari; inoltre sono congruenti con misure relative al presente e al futuro dell'adattamento e ai tassi di bocciatura (Birch, Ladd 1997; Pianta et al., 1995). Inoltre le variazioni in senso crescente nell'adattamento sono correlate con la vicinanza all'insegnante mentre quelle in senso decrescente con il conflitto. Ed ancora Pianta (et al., 1995) dimostra che le relazioni insegnante-alunno funzionano come forme di protezione contro il rischio. I bambini a rischio di bocciatura, o di invio a programmi speciali, che poi non ottengono questi risultati sono quelli che hanno relazioni più intime con i loro insegnanti, al contrario del carattere conflittuale della relazione di chi viene effettivamente bocciato o inviato ai programmi speciali. Van Ijzendoorn et al. (1992) hanno dimostrato che la sicurezza del rapporto tra bambino e caregiver aggiunge una varianza specifica, oltre a quella data dalla relazione con la madre, nel predire alcune variabili legate ad aspetti evolutivi e alla readiness scolastica.

Bombi e Scittarelli (1998), fanno notare che vista l'importanza del rapporto insegnante-alunno nell'adattamento scolastico, sarebbe doveroso approfondire quelle ricerche che tengono conto anche della percezione del bambino oltre quella dell'insegnante, e riportare così i risultati al contesto dell'adattamento. I pochi studi che hanno considerato questo aspetto, come punto di partenza, riportano comunque risultati analoghi a quelli basati sulla percezione dell'insegnante.

2.2 Gli strumenti e le tecniche per la valutazione delle relazioni insegnante-allievo

Esistono una serie di strategie nel campo della psicologia dell'età evolutiva che consentono una valutazione delle relazioni.

Si tratta di tecniche di valutazione che assumono una connotazione descrittiva relativamente all'esperienza relazionale e che è possibile distinguere in tre grandi categorie relativamente al fatto che l'approccio si basi:

- sui resoconti dell'allievo
- sui resoconti dell'insegnante
- sull'osservazione

I metodi di valutazione delle relazioni tra allievo e insegnante esaminate dal punto di vista dell'allievo comprendono l'intervista e i questionari.

Benché esistano alcune tecniche di intervista informali utilizzate per interrogare gli allievi sulla vita in classe e in alcune interviste strutturate siano già inserite una o due domande sull'insegnante, attualmente sono poche, o forse nessuna, le interviste formali che si concentrano sul punto di vista dell'allievo a proposito delle relazioni con l'insegnante.

Goldstein (1993) ha elaborato un Modulo di Intervista Clinico che comprende una vasta gamma di domande riguardanti la vita del bambino a casa, a scuola e con i compagni.

Analogamente, Sattler (1997) ha proposto un'intervista che comprende una serie di domande sulla vita a scuola, nella quale l'allievo è stimolato a parlare della propria esperienza emotiva nel contesto scolastico.

Queste due interviste sono buoni esempi di misurazione ma rappresentano approcci piuttosto generici all'intervista dei bambini sulle esperienze scolastiche. E' possibile, comunque, modificare in parte queste interviste per orientarne i contenuti verso la relazione con l'insegnante.

Uno degli obiettivi dell'intervista consiste nel cercare di ricavare informazioni sulle relazioni a livello di esperienze specifiche.

Risultati recenti di un'intervista focalizzata sulla relazione (per esempio, Main, 1996) hanno sottolineato il fatto che la capacità dell'intervistato di riportare

esperienze specifiche è un buon indicatore della disponibilità a valutare la relazione ed è sovente un segnale di modello rappresentazionale sano, a differenza delle situazioni in cui l'intervistato non è in grado o non vuole raccontare le esperienze vissute.

Con i bambini ai primi anni delle scuole elementari, George e Solomon (1991) hanno applicato la tecnica denominata la "storia della bambola" per sollecitare l'esposizione delle loro rappresentazioni delle relazioni con i genitori; questa tecnica è stata impegnata in parte, e con successo, anche per esaminare le relazioni con gli insegnanti. Si tratta di un'intervista –gioco semistrutturata in cui il bambino riceve dall'intervistatore delle bambole e alcune indicazioni relative al contesto (una casa di bambole o una classe scolastica); il compito del bambino sarà quello di completare la storia di cui l'intervistatore ha raccontato l'inizio.

La tecnica di George e Solom ha dimostrato affidabilità e validità in studi condotti su piccoli campioni di bambini in età prescolare e delle scuole elementari, ma non è stata sottoposta ad analisi psicometriche su larga scala. Esistono diverse tipologie di questionari per la valutazione delle relazioni tra bambini e insegnanti che si sono dimostrate un valido strumento.

La Scala della Qualità Relazionale di Wellborn e Connel (1987) è stata condotta su bambini di età e condizioni di rischio variabili (Lynch, Cicchetti, 1992, 1997; Toth, Cicchetti, 1996). Questa scala, composta da 17 item basati sui self-report dei bambini, prende in esame due dimensioni dell'esperienza relazionale dei bambini: la qualità emotiva e la ricerca della vicinanza psicologica.

La qualità emotiva si riferisce alla gamma di emozioni (positive e negative) che un bambino sperimenta con l'insegnante e mira a cogliere il tono emotivo generale della relazione dal punto di vista del bambino. Le domande sono valutate secondo una scala a quattro punti. I coefficienti di attendibilità per questa scala variano da 0,74 a 0,84.

La ricerca di vicinanza psicologica, invece, valuta l'intensità del desiderio di vicinanza psicologica di un bambino nei confronti di un adulto. I coefficienti di

attendibilità alfa per questa scala variano da 0,86 a 0,88.

La Scala della Qualità Relazionale ha qualità psicometriche adeguate. Lynch e Cicchetti (1992) hanno individuato le caratteristiche di cinque pattern relazionali tra bambini e insegnanti: *ottimale*, *adeguato*, *deprivato*, *disimpegnato* e *confuso*.

I bambini con pattern *ottimale* fanno registrare emozioni positive a un livello superiore alla media e una ricerca di vicinanza psicologica inferiore alla media.

Il pattern *deprivato* è associato a una qualità emotiva inferiore alla media e a una ricerca di vicinanza superiore alla media.

I bambini con pattern *deprivato* non sperimentano emozioni positive e desiderano una maggiore vicinanza con l'insegnante.

I bambini con pattern *disimpegnato* riportano scarsa qualità emotiva e scarsa ricerca di vicinanza. Sono insicuri e insoddisfatti, ma non desiderano essere più vicini all'insegnante.

I bambini con un pattern *confuso* fanno registrare un'elevata qualità emotiva e una ricerca di vicinanza molto alta. Sembrano molto bisognosi, malgrado affermino di sentirsi sicuri.

Infine, i bambini con pattern intermedi si collocano in posizione intermedia su entrambe le dimensioni. Questi pattern rispecchiano le diverse organizzazioni del tono emotivo e del coinvolgimento e sono molto simili a quelli descritti da Pianta (1994) per i resoconti degli insegnanti.

Pianta (1994) ha esaminato le percezioni di 24 insegnanti circa le loro relazioni con 400 alunni. L'autore ha ricavato sei tipi di relazione che si sono instaurati tra insegnante e alunno: dipendente, positivamente coinvolta, disfunzionale, mediamente funzionale, rabbiosa, non coinvolta. Le sei dimensioni citate sono determinate dalla presenza o meno di calore, coinvolgimento, comunicazione, rabbia.

I pattern emersi sono stati associati con il comportamento dei bambini in classe e analizzati in base a come erano distribuiti nelle classi. Gli indicatori di rischio generali riferiti ai bambini (condizione socioeconomica, readiness

scolastica) erano distribuiti abbastanza equamente nelle classi; tuttavia le forme relazionali insegnante-alunno erano differenziate, indipendentemente dalle differenze tra le classi nelle condizioni di rischio dei bambini. Così le relazioni insegnante-bambino così come quelle con i genitori possono essere caratterizzate e suddivise in gruppi che sono associati in maniera significativa con importanti risultati ottenuti dai bambini e dagli insegnanti. Pianta e collaboratori (1997) hanno evidenziato connessioni tra quanto riferito dagli insegnanti sulle relazioni con i bambini e alcuni risultati nei primi anni della scuola elementare. In uno studio gli autori hanno mostrato che i resoconti degli insegnanti della scuola materna circa la sicurezza della loro relazione con i bambini è legata a resoconti circa le competenze scolastiche di questi nel primo anno delle elementari. E' interessante il fatto che Lynch e Cicchetti (1992) hanno rilevato che i bambini che subiscono maltrattamenti in famiglia sono spinti dall'esperienza con i genitori a ricercare determinate esperienze relazionali con gli insegnanti: questi bambini hanno scarse probabilità di mostrare pattern relazionali ottimali e di cercare la vicinanza psicologica o il sostegno degli insegnanti. Quindi, la Scala della Qualità Relazionale fornisce informazioni sui modelli rappresentazionali che gli allievi hanno delle loro relazioni con gli insegnanti, che risultano correlate alle esperienze relazionali con i genitori.

Wentzel (1996) ha riferito dell'uso di due scale di valutazione basate sui self-report dei bambini, che prendono in esame vari aspetti della relazione bambino- insegnante dal punto di vista del bambino.

La Cura Percepita, ad esempio, è una dimensione valutata con la Misurazione delle Esperienze in Classe (Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, Richards, 1985). Si tratta di una breve scala di soli 8 item che valuta il grado di sostegno sociale e di attenzione che il bambino della scuola primaria e secondaria inferiore ritiene di ricevere dall'insegnante; il coefficiente di attendibilità alfa di questa scala è elevato (0,86) se si tiene conto della brevità dello strumento. Le domande valutano fino a che punto il bambino percepisce l'insegnante come figura di supporto e aiuto in situazioni sociali e legate

all'istruzione e fino a che punto lo consideri una figura adulta capace di attenzione e cure. Le percezioni che i bambini hanno del sostegno e della cura forniti dall'insegnante sono state messe in rapporto con una gamma di comportamenti di questi ultimi e con i risultati degli allievi (Wentzel, 1996) e sembrano incidere sulle rappresentazioni che gli studenti hanno di tali relazioni.

Infine, gli aspetti del comportamento degli insegnanti associati alle funzioni di feedback nel modello relazionale adulto- bambino possono essere valutati dal punto di vista degli allievi anche con l'Inventario del Trattamento dell'Insegnante (Weinstein, Marshall, 1984). Questo strumento utilizza le valutazioni date dai bambini della scuola primaria e secondaria inferiore sul comportamento dell'insegnante ed esamina le percezioni che gli alunni hanno delle sue aspettative, dell'attenzione individuale prestata agli allievi e della cura. Gli item valutano il grado in cui il bambino percepisce come giuste, coerenti e adeguate le aspettative degli insegnanti, fino a che punto sente che questi accoglie e risponde alle sue esigenze di allievo e fino a che punto percepisce come una figura adulta capace di cura e attenzione nei suoi confronti. Anche queste dimensioni raggiungono un coefficiente di attendibilità alfa adeguato e sono correlate a vari aspetti della prestazione degli allievi (Wentzel, 1996).

Gli strumenti di valutazione delle relazioni tra bambino e insegnante che utilizzano l'insegnante come fonte di informazione sono stati elaborati con maggiore cura rispetto agli strumenti di valutazione che si basano sui resoconti dei bambini.

Per quanto riguarda le interviste si dispone dell'Intervista sulla Relazione Studente- Insegnante (STRS; Pianta, 1994) che ha l'intento di esplorare le rappresentazioni di cui gli insegnanti dispongono a proposito delle loro relazioni con gli alunni lungo le tre dimensioni del contenuto, del metodo, del tono affettivo. Questa misura unisce la teoria sull'attaccamento tra adulto e bambino alla ricerca sull'importanza delle prime esperienze scolastiche per determinare le traiettorie del progresso scolastico dei bambini.

Pianta e Nimetz (1991) hanno sviluppato la versione pilota della STRS con un campione di 24 maestri e 72 bambini, alunni delle loro classi della scuola materna. La versione iniziale conteneva 16 item con risposta su scala tipo likert a tre domande a risposta aperta miranti alla costruzione di nuovi item. Dall'analisi fattoriale di questa scala sono emersi due fattori: un fattore di Relazione positiva che rispecchia il calore e la comunicazione aperta, e un fattore Dipendenza che rispecchia l'eccessiva dipendenza e la vulnerabilità del bambino. Alcune subscale basate su questi fattori risultano moderatamente associate a misure concorrenti dell'adattamento alla classe nella scuola materna, alle valutazioni degli insegnanti dell'adattamento in prima elementare e alle decisioni di respingere certi alunni (Pianta, Nimetz, 1991).

Sulla base dello studio pilota (Pianta, Nimetz, 1991) sono stati esclusi molti item e ne sono stati inseriti molti nuovi per valutare gli aspetti negativi della relazione tra bambini e insegnanti e per ampliare l'analisi degli aspetti positivi. La seconda versione della STRS, risultato di queste rielaborazioni, conteneva 31 item ed è stata utilizzata in numerosi studi nazionali su ampia scala e in molti studi regionali e locali, con bambini dai 3 ai 9 anni (Saft, 1994).

La prima di queste indagini ha impiegato la STRS con più di 400 bambini della scuola materna e i 26 insegnanti che li seguivano (Pianta, Steinberg, 1992). Le analisi fattoriali iniziali hanno permesso di rilevare cinque dimensioni alla base delle percezioni che gli insegnanti avevano delle loro relazioni con gli allievi: Conflitto/Rabbia, Calore/Vicinanza, Comunicazione Aperta, Dipendenza e Sentimenti contrastanti.

La dimensione Conflitto viene misurata con item che indicano la presenza ricorrente di un contrasto tra il bambino e l'insegnante, mentre la dimensione della Comunicazione aperta misura fino a che punto il bambino e l'insegnante parlino di questioni personali. La dimensione della Dipendenza permette di verificare il grado di dipendenza inadeguata rispetto alla fase evolutiva in cui si trova il bambino e la dimensione dei Sentimenti contrastanti valuta il grado di preoccupazione dell'insegnante circa la propria capacità di relazionarsi con

il bambino..

Le subscale basate su questi fattori contribuiscono a spiegare una significativa proporzione di varianza (tra il 5% e il 15%) in molte misure dell'adattamento nella scuola materna e sono associate, senza sovrapporsi, con le valutazioni date dagli insegnanti del comportamento in classe dei bambini.

Dalle analisi di queste dimensioni è emersa una stretta connessione tra le dimensioni stesse e il comportamento dei bambini in classe nella scuola materna (problemi di condotta, attenzione al compito, abilità sociali nel rapporto con i compagni).

Inoltre, anche le decisioni di trattenere un bambino nella scuola materna erano collegate alle dimensioni della STRS. All'interno di gruppi di bambini ad alto rischio con profili di abilità e di readiness (essere pronti per l'apprendimento) analoghi (per i quali era previsto che era stato previsto che non sarebbero stati promossi alle elementari), la presenza di punteggi elevati nelle dimensioni del Calore e della Comunicazione aperta era collegata alla promozione in prima elementare (Pianta, Steinberg, 1992). I bambini che non sono stati promossi avevano relazioni caratterizzate da punteggi più elevati nelle dimensioni del Conflitto, della Dipendenza e dei Sentimenti contrastanti rispetto ai bambini promossi, differenze che persistevano anche dopo aver escluso l'incidenza del comportamento in classe.

Un'analisi successiva ha utilizzato i dati dei test di ingresso alla scuola materna per identificare i bambini con forti probabilità di venire respinti o inviati a programmi educativi speciali.

All'interno di questo gruppo ad alto rischio, i bambini che effettivamente sono stati respinti o che sono stati inviati ai programmi speciali sono stati messi a confronto con quelli che, malgrado la condizione di rischio, sono stati promossi e non sono stati inviati ai programmi speciali. Tra questi bambini, quelli che (nonostante la previsione) sono stati promossi e non sono stati inseriti nei programmi speciali, avevano relazioni molto più positive con i loro insegnanti rispetto ai loro compagni ugualmente a rischio, che sono stati

effettivamente bocciati o inviati ai programmi speciali. E' significativo, inoltre, il fatto che in questo gruppo di bambini a rischio fosse pressochè assente la dimensione del Conflitto, mentre era molto elevata la Comunicazione aperta. In breve, sembra che la STRS abbia rilevato l'effetto "cuscinetto" della relazione tra insegnante e bambino (Pianta et al., 1995).

In una ricerca è stata utilizzata l'analisi dei cluster per descrivere le percezioni che alcuni insegnanti della scuola materna avevano delle relazioni con i bambini (Pianta, 1994).

Sono emersi sei cluster di relazione : Dipendente, Positivamente coinvolto, Disfunzionale. Medio/Funzionale, Arrabbiato/Dipendente e Non coinvolto. I bambini appartenenti alle diverse classificazioni hanno rivelato anche forti differenze di adattamento nella prima elementare.

A mostrare i problemi più gravi erano i gruppi relazionali caratterizzati come Disfunzionale e Arrabbiato/Dipendente.

Le relazioni classificate come Arrabbiate/Dipendenti erano associate a un punteggio molto elevato nella dimensione del Conflitto e molto basso in quella del Calore. In queste relazioni gli insegnanti sperimentavano molte emozioni negative, pochissimo calore emotivo o scarso contatto personale con gli allievi.

Le relazioni con scarso coinvolgimento erano caratterizzate da una forte tendenza del bambino a parlare poco delle questioni personali e a non contare sull'insegnante per ottenere aiuto. In queste relazioni, i bambini non avanzavano richieste emotive nei confronti dell'insegnante. Le relazioni con coinvolgimento positivo erano tipiche di quei bambini il cui comportamento nei confronti dell'insegnante rivelava una relazione sicura: parlavano di questioni personali, si lasciavano consolare senza essere troppo dipendenti e mostravano affetto nelle interazioni o nella relazione con lui/lei. In queste relazioni gli insegnanti provavano vicinanza e affetto nei confronti del bambino.

In prima elementare, questi bambini erano chiaramente i piccoli più competenti tra i gruppi dei cluster della STRS.

I bambini con una storia relazionale caratterizzata da coinvolgimento positivo nella scuola materna mostravano il livello più basso di problemi comportamentali e il più alto livello di comportamenti competenti sia nell'area della socialità sia nel campo educativo.

L'intervento, invece, era necessario per i gruppi caratterizzati da relazioni bambino-insegnante disfunzionali. Gli insegnanti descrivevano queste relazioni come rapporti carichi di conflitto e rabbia, con scarso calore e una comunicazione ridotta. Queste relazioni erano incoerenti e negative dal punto di vista emotivo. Gli insegnanti provavano disagio perché si ritenevano incapaci di "raggiungere" questi bambini e pensavano spesso a loro al di fuori del lavoro.

I bambini coinvolti in questo tipo di relazioni erano, inoltre, i meno competenti tra gli alunni della prima elementare, aspetto che sottolinea chiaramente la loro tendenza a manifestare problemi scolastici nei due ambiti sociale e scolastico e che evidenzia la necessità di un intervento per modificare l'orientamento dei loro percorsi scolastici.

E' interessante notare che i cluster delle relazioni tra bambino e insegnante, valutati dal punto di vista dell'insegnante, rivelano forti analogie con quanto emerge dalle valutazioni che prendono spunto dalla prospettiva dei bambini. Come affermano Lynch e Cicchetti (1992) nel lavoro relativo all'uso della Scala della Qualità Relazionale, l'uso della STRS con gli insegnanti produce una serie di cluster che classificano le relazioni in base a vari pattern, i quali rispecchiano il tono emotivo della relazione e il grado di coinvolgimento o di impegno del bambino e dell'insegnante.

Le analogie che emergono tra queste due soluzioni, con due scale diverse e due diversi gruppi di intervistati, confermano l'importanza del tono emotivo e dell'impegno come modi di pensare le relazioni tra bambino e insegnante.

Recenti lavori che hanno impiegato la STRS avevano come obiettivo il perfezionamento delle analisi dei fattori e del numero di item associati ad ognuna delle subscale. E' emerso che la soluzione a tre fattori è più pratica ed economica per quanto riguarda la varianza spiegata, il coefficiente di

attendibilità alfa, la validità di costrutto e la semplicità d'uso e di interpretazione (Pianta et al., 1995; Saft, 1994).

Il lavoro da cui sono stati estratti questi fattori è stato svolto su più di 1400 bambini e su oltre 200 insegnanti (Saft, 1994) delle classi elementari e della scuola materna.

La soluzione a tre fattori emersa comprende il Conflitto, la Vicinanza e la Dipendenza. La scala del Conflitto assomiglia molto alla scala del Conflitto/Rabbia della soluzione originale a cinque fattori. Il fattore Vicinanza è una combinazione dei fattori del Calore e della Comunicazione Aperta della versione originale, e il fattore Dipendenza è identico al fattore della Dipendenza della soluzione a cinque fattori.

Il fattore dei sentimenti contrastanti è stato escluso dalla soluzione a tre fattori.

Gli studi successivi sulla validità hanno indicato che la STRS correla in modo prevedibile con misure concorrenti dei problemi comportamentali e delle competenze nelle classi elementari (Pianta, 1994; Pianta et al., 1995), delle relazioni con i compagni (Birch, Ladd, 1997), dei costi e della qualità dell'ambiente di cura del bambino (Cost, Qualità and Outcomes Study Team, 1995) e del comportamento reciproco di insegnanti e bambini (Greene, Abidin, Kmetz, in corso di stampa).

I punteggi della scala del Conflitto della STRS sono associati alle osservazioni del comportamento problematico dei bambini, del comportamento non pertinente rispetto al compito, delle interazioni negative dal punto di vista emotivo e della gestione inefficace del comportamento.

I punteggi relativi alla Dipendenza correlano con: livelli alti di richiesta di aiuto da parte dei bambini, ricerca di vicinanza fisica, interazioni negative dal punto di vista emotivo e livelli alti di attenzione dedicata al singolo da parte dell'insegnante.

La Vicinanza è associata a livelli moderati di coinvolgimento e di attenzione per il bambino e fortemente collegata a interazioni emotivamente positive.

Sulla base dell'Intervista sullo Sviluppo per il Genitore (Pianta et al., 1993),

Pianta (1997c) e collaboratori hanno sviluppato l'Intervista sulla Relazione per l'Insegnante (TRI). Si tratta di un' intervista semistrutturata che valuta le rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle loro relazioni con gli allievi e di se stessi sotto l'aspetto professionale.

La TRI è basata su altre interviste volte ad elicitarle le rappresentazioni delle relazioni come l'Adult Attachment Interview (Main, Goldwin, 1994).

Essa contiene domande che riguardano la relazione dell'insegnante con un determinato bambino, seguite da altri quesiti su temi e argomenti specifici come la disciplina e la socializzazione, il supporto volto a migliorare il rendimento, l'efficacia e l'affetto. Si richiede agli insegnanti di fornire esempi delle loro caratterizzazioni delle relazioni e di parlare dei pensieri e dei sentimenti associati agli esempi e agli episodi menzionati. Nel sistema di scoring, le rappresentazioni delle relazioni con i bambini oggetto dell'indagine sono valutate in riferimento a tre aree:

1. il contenuto dei temi rappresentati
2. il modo in cui l'insegnante vede se stesso o se stessa in relazione al bambino (rappresentazioni di processo)
3. il tono affettivo delle rappresentazioni

L'area del Contenuto comprende la scala dell'Obbedienza, del Rendimento e della Consolazione e rispecchia la misura in cui questi argomenti sono presenti nelle risposte degli insegnanti.

L'area del Processo comprende le scale dell'Assunzione della Prospettiva e dell'Evitamento delle emozioni negative, che rispecchiano l'atteggiamento dell'insegnante di fronte ai bisogni espressi o percepiti dei bambini.

L'area dell'Affetto comprende le scale nominate Rabbia, Piacere e Peso.

La TRI è solo una parte di un pacchetto di valutazione in quanto è focalizzata esclusivamente sulle relazioni tra bambini e insegnanti. Come tale, l'uso della TRI deve essere inserito all'interno di una batteria di misure che valutano aspetti del comportamento in classe, come l'istruzione e la gestione del comportamento (vedi Goldstein, 1995).

L'osservazione, infine, è una metodologia che apre ampio spazio anche agli

insegnanti nel procedere autonomamente alla valutazione delle relazioni.

Le procedure di valutazione si basano a tutti i livelli sull'osservazione da parte degli insegnanti dei comportamenti degli alunni in apprendimento e dei loro stessi sentimenti che si esprimono nelle dinamiche relazionali.

L'osservazione in classe durante lo svolgimento della didattica riguarda la dimensione dei diversi pattern comportamentali utilizzati da ciascun alunno, piuttosto che i loro comportamenti isolati, nonché l'analisi critica da parte degli insegnanti delle percezioni emozionali (stallo, conflitto, disimpegno, sfiducia, impotenza) che sperimentano in maniera preponderante rispetto alle problematiche emergenti.

Molti sistemi di osservazione della classe contengono elementi riguardanti l'interazione tra bambino e insegnante (per esempio, Ladd, Price, 1987; Laparo, Pianta, 1996).

Nei loro lavori, Goldstein (1995) e Walzer (1994) hanno proposto un breve esame di molti di questi sistemi osservativi.

Per quanto riguarda le osservazioni focalizzate sulla relazione, il Teacher Attachment Q-Set (Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Howes, Matheson, Hamilton, 1994; Pianta et al. 1997) è un adattamento dell'Attachment Q-Set (Waters, 1987; Waters, Deane, 1985) concepito per valutare l'organizzazione dell'attaccamento dei bambini piccoli alle madri.

L'Attachment Q-Set è costituito da 90 descrizioni di comportamenti infantili derivate dalla teoria dell'attaccamento e dalla ricerca sull'argomento che esemplificano i diversi aspetti dell'attaccamento del bambino.

L'impiego della metodologia del Q-Set prevede che l'osservatore trascorra parecchio tempo in classe o a casa prendendo appunti sul comportamento del bambino.

Il Q-Set è stato utilizzato principalmente per le relazioni tra bambini e insegnanti nella prima infanzia (Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Howes, Matheson, Hamilton, 1994; Pianta et al. 1997).

Recenti applicazioni suggeriscono che gli insegnanti possono autosomministrarsi il Q-Set. Questa opzione implica che gli insegnanti

ordinino le schede dei 90 item in base alle loro opinioni e osservazioni della relazione con determinati alunni, non richiede più di 30 minuti e correla con le osservazioni in classe del comportamento (Pianta et al. 1997).

2.3 Ricerche sulle relazioni insegnante-studente nella scuola media inferiore

Wubbels e Brekelmans (2005) hanno riportato i risultati di ricerche sulle relazioni insegnante-studente nella scuola media inferiore effettuate negli ultimi 25 anni.

Questa linea di ricerca, iniziata nei Paesi Bassi, si è poi sviluppata in molti altri paesi come Australia, Canada, Israele, Slovenia, Turchia, Corea, Taiwan, Singapore e Stati Uniti.

In questi studi l' insegnamento è stato analizzato da una prospettiva interpersonale, cioè nel senso della relazione insegnante-alunno.

Due elementi sono centrali in questa prospettiva: l'approccio sistemico e un modello di descrizione della relazione insegnante-studente in termini di comportamento dell'insegnante. Il punto di partenza di questi studi consiste nel considerare l'insegnamento una forma di comunicazione.

Seguendo Watzlavick, Beavin e Jackson (1967), si assume che ogni comportamento messo in atto da qualcuno in presenza di qualcun altro sia comunicazione.

Secondo questo approccio, ogni comunicazione è caratterizzata da due aspetti: il contenuto e la relazione. Di questi aspetti sarebbe la relazione a qualificare il contenuto.

Quando gli studenti e l'insegnante hanno interagito per un po' di tempo le loro mutue percezioni sono confermate e riconfermate e formano così una base stabile per le relazioni.

Questi studi non si sono focalizzati tanto sulle intenzioni dell'insegnante quanto sulle percezioni degli studenti evocate da ciò che accade in classe, da quello che gli studenti pensano, da cosa imparano e fanno.

Le percezioni degli studenti delle relazioni con i loro insegnanti sono state mappate e studiate attraverso il Modello del comportamento interpersonale

dell'insegnante (MITB). Questo modello è basato su la ricerca di Timothy Leary sulla diagnosi interpersonale di personalità (1957) e le sue applicazioni all'insegnamento (Wubbels, Crèton, & Hooymayers, 1985).

Il modello di Leary è stato studiato approfonditamente in contesti clinici e psicoterapici e si è dimostrato efficace nel descrivere le interazioni umane (Lonner, 1980).

Anche se non in modo definitivo, ci sono dimostrazioni del fatto che il modello di Leary è generalizzabile a contesti cross-culturali (Brown, 1965; Dunkin & Biddle, 1974; Lonner, 1980; Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1990).

Il MITB è caratterizzato dalla presenza di due dimensioni: Influenza (Dominanza- Sottomissione) e Prossimità (Opposizione- Cooperazione). Queste dimensioni possono essere rappresentate su un sistema di coordinate ortogonali. Le due dimensioni rappresentate come due assi, sono alla base di otto tipi di comportamento di insegnamento: autorevole, amichevole/di aiuto, comprensivo, caratterizzato da responsabilità e libertà allo studente, incerto, insoddisfatto, caratterizzato da rimproveri e severità.

Per misurare le percezioni che studenti hanno delle relazioni insegnante-studente in termini di comportamento dell'insegnante, sono stati necessari diversi strumenti.

Per quanto riguarda il livello "messaggio", non sono state effettuate molte ricerche sulle percezioni degli studenti. Van Tartwijk (1993) e Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher e Frase (1998) hanno effettuato studi in cui è stato usato uno strumento che misura le percezioni che gli studenti hanno dei messaggi interpersonali. Questi studi hanno usato due scale di valutazione corrispondenti alle due dimensioni del Modello.

Le percezioni degli insegnanti e degli studenti al livello "pattern" può essere misurato con il QTI (Questionnaire on Teacher Interaction). Tale questionario è stato costruito facendo riferimento al modello a due dimensioni di Leary. Originariamente sviluppati nei Paesi Bassi, è stata in seguito costruita una versione americana a 64 item nel 1988. La versione originale tedesca era una scala likert costituita da 77 item.

Gli studenti possono valutare l'insegnante con il QTI e l'insegnante può registrare le proprie percezioni relativamente al proprio comportamento. Gli insegnanti possono rispondere anche su come idealmente vorrebbero essere come insegnanti.

Sono stati individuati 8 profili di insegnante: direttivo, autoritario, tollerante/autoritario, tollerante, incerto/tollerante, incerto/aggressivo, servile, repressivo.

Il tipo autoritario, quello tollerante/autoritario e quello tollerante sono pattern in cui gli studenti attribuiscono punteggi alti agli insegnanti relativamente alla dimensione Prossimità; al tipo tollerante vengono attribuiti punteggi più bassi relativamente alla dimensione dell'Influenza. Meno cooperativi dei tipi precedenti sono il direttivo, l'incerto/tollerante e il servile: ad essi vengono attribuiti punteggi più bassi relativamente alla dimensione della Dominanza.

I pattern di relazione insegnante-studente in cui viene percepita meno cooperazione sono quello repressivo e quello incerto/aggressivo. Nelle classi di tipo repressivo, gli insegnanti hanno ottenuto i punteggi più alti relativamente alla Dominanza rispetto agli altri tipi.

Gli studi sul clima in classe che hanno utilizzato la prospettiva interpersonale solitamente indicano una relazione forte e positiva tra le percezioni di Influenza e Prossimità o le sottoscale correlate e i risultati cognitivi ed affettivi dello studente.

Lo studio di Brekelmans (1989), che ha coinvolto insegnanti di fisica, ha investigato la relazione tra i risultati degli studenti e le percezioni che gli studenti hanno delle relazioni con gli insegnanti.

In termini di profili interpersonali, i risultati hanno mostrato che l'insegnante con un profilo repressivo ha i risultati più alti.

Gli insegnanti con classi caotiche, l'incerto/tollerante, l'incerto/aggressivo e il servile hanno ottenuto risultati relativamente bassi laddove gli insegnanti direttivi, autoritari e tolleranti hanno risultati relativamente alti.

Gli insegnanti autoritari e direttivi hanno i punteggi più alti relativamente all'interesse dello studente. Gli studenti che percepiscono l'insegnante come

servile, dell'incerto/aggressivo e come repressivo mostrano di avere l'attitudine peggiore verso la fisica.

In termini di dimensioni, lo studio di Brekelmans (1989) ha mostrato che le percezioni degli studenti dell'Influenza dell'insegnante sono correlate con i risultati cognitivi. In questo studio l'influenza dell'insegnante si è rivelata la variabile più importante al livello della classe.

Altri studi hanno trovato correlazioni positive o coefficienti di regressione per la scala autorevolezza e risultati cognitivi (Goh & Fraser, 2000; Henderson, 1995). Comunque, le relazioni tra prossimità e risultati cognitivi non sono sempre semplici.

In alcuni studi si potrebbe dimostrare che opposizione o comportamento insoddisfatto e di rimprovero è correlato con performance dello studente più basse, ma non che un comportamento amichevole e comprensivo sia correlato con performance più alte (Rawnsley, 1997).

In altri studi, la relazione tra prossimità e risultati cognitivi non è lineare ma curvilineare (den Brok, 2001, Brekelmans, & Wubbels, 2004).

Gli studi che investigano le associazioni tra le relazioni insegnante-studente e risultati affettivi mostrano un'influenza molto più consistente rispetto agli studi che investigano le relazioni con i risultati cognitivi. Tutti gli studi trovano, infatti, una relazione positiva sia dell'influenza che della prossimità sulle misure dei risultati affettivi, solitamente misurati in termine di motivazione materia-specifica. Generalmente, gli effetti della prossimità mostrano di avere un'influenza più forte rispetto agli effetti della dimensione Influenza.

Sebbene un piccolo numero di studi abbia riportato differenze non significative tra percezioni degli studenti e degli insegnanti (Ben- Chaim & Zoller, 2001; Wubbels & Levy, 1991), la maggior parte degli studi mostra differenze distinte nei punteggi delle scale di prossimità e influenza (Brekelmans & Wubbels, 1991; den Brok, Levy, Rodriguez, & Wubbels, 2002; Fisher, Fraser, Wubbels, & Brekelmans, 1993; Levy, Wubbels & Brekelmans, 1992; Wubbels & Brekelmans, 1997). Gli insegnanti hanno riportato punteggi più alti relativamente alla propria autorevolezza, al comportamento amichevole/ di

aiuto e comprensivo di quanto abbiano fatto gli studenti, come pure hanno riportato percezioni più basse del loro comportamento di rimprovero, insoddisfatto e incerto (den Brok, Levy, et al., 2002; Fisher & Rickards, 1999; Harkin & Turner, 1997; Rickards & Fisher, 2000; Wubbels, Brekelmans, & Hermans, 1987; Wubbels, Brekelmans, & Hoymayers, 1992; Yuen, 1999).

Cap.3

L'approccio sistemico relazionale: applicazione al contesto scolastico

3.1 Le relazioni insegnante-allievo: caratteristiche e peculiarità

Nella relazione educativa circolano emozioni, sentimenti, conflitti, aspettative e paure; quelle dei soggetti presenti in carne e quelle anche delle loro immagini interne, delle trasformazioni introiettive di altri esclusi fisicamente dal contesto materiale, ma ugualmente attivi; e tanto più significativi, nelle dinamiche, quanto più viene misconosciuta e ignorata la loro presenza (Blandino, Granirei, 2002).

La Teoria Generale dei Sistemi presenta spunti rilevanti per comprendere la relazione insegnante-bambino e come utilizzare le emozioni che si attivano relativamente all'evento educativo.

Hinde (1981) descrive il concetto di relazione come una serie di interazioni che ricorrono tra due individui, dove queste ultime sono relativamente limitate nella durata, ma sono influenzate da quelle passate e a loro volta influenzeranno quelle future.

Le relazioni sono trattate come sistemi diadici sottoposti a determinati principi del comportamento.

La relazione tra un bambino e un insegnante o un genitore non è costituita solo dalle interazioni o dalle caratteristiche individuali dei due soggetti; quindi non è determinata solo dal temperamento, dalle abilità comunicative o dall'intelligenza di uno dei due partecipanti. Le relazioni hanno una loro precisa identità che va oltre gli elementi citati (Sroufe, 1989b).

Pianta e Walsh (1996) hanno discusso l'applicazione della Teoria Generale dei Sistemi al contesto scolastico e l'hanno definita un'utile alternativa ai modelli attuali che prediligono l'intervento pratico svincolato da una base teorica. Pianta (1997) ha applicato la Teoria Generale dei Sistemi alle relazioni tra insegnanti e bambini, concentrando l'attenzione sul funzionamento di tali relazioni in quanto sistemi.

Hall e Fagen (1956) hanno definito il sistema come " un insieme di oggetti e di

relazioni tra gli oggetti e tra i loro attributi, in cui gli oggetti sono componenti o parti del sistema, gli attributi sono le proprietà degli oggetti, e le relazioni tengono insieme il sistema. Gli autori fanno poi rilevare che ogni oggetto è specificato dai suoi attributi. Quindi, mentre gli oggetti possono essere degli individui, gli attributi che servono ad identificarli sono i loro comportamenti di comunicazione.

I sistemi umani sono definiti aperti in quanto scambiano materiali, energie o informazione col loro ambiente.

Watzlawick, Beavin e Jackson (1971) hanno definito alcune proprietà dei sistemi aperti e, quindi, delle relazioni. Esse sono:

1. Totalità. Secondo questa proprietà, ogni parte di un sistema è in rapporto tale con le parti che lo costituiscono che qualunque cambiamento in una parte causa un cambiamento in tutte le sue parti e in tutto il sistema. Ciò vale a dire che un sistema non si comporta come un semplice composto di elementi indipendenti, ma coerentemente come un tutto inscindibile.

2. Retroazione e circolarità. Tali proprietà rappresentano il modello causale appropriato per la teoria dei sistemi interattivi.

3. Equifinalità. Secondo questa proprietà, in un sistema circolare e autoregolantesi i risultati (ovvero le modificazioni dello stato dopo un certo periodo di tempo) non sono determinanti tanto dalle condizioni iniziali quanto dalla natura del processo o dai parametri del sistema.

In breve, possiamo dire che i sistemi sono unità composte di diverse parti interconnesse che agiscono in modo organizzato e interdipendente per promuovere l'adattamento e la sopravvivenza dell'unità intera. Le classi, le scuole, i gruppi di lettura, le relazioni tra bambino e insegnante e le famiglie sono sistemi.

Le interazioni tra due persone vengono progressivamente strutturate con il tempo e nelle diverse situazioni; quando questo accade, i pattern interattivi che si creano riflettono la relazione condivisa dai due individui (Hinde, 1987). Questa relazione e le sue qualità possono assumere un ruolo fondamentale nel modellare e nel regolare i comportamenti degli individui coinvolti.

La regolazione si realizza a livello relazionale attraverso codici individuali, secondo quanto afferma Sameroff (1989).

Per ciò che riguarda le relazioni tra gli adulti e i bambini, questi codici coinvolgono i sentimenti e le credenze accumulati dagli adulti in rapporto al proprio comportamento con i bambini: ciò che funziona e ciò che non ha successo, le loro motivazioni e i loro obiettivi di interazione con i bambini in generale e con certi bambini in particolare (Pianta, 1997a).

Questi sentimenti e queste credenze si manifestano in atti significativi dell'interazione quotidiana con i bambini. Le qualità dell'interazione si riscontrano non tanto nelle azioni dell'adulto o del bambino, bensì nel modo in cui tali azioni sono svolte in relazione all'altro.

I sistemi sono incorporati in altri sistemi. Ciò che rappresenta un'unità all'interno di un sistema, per esempio un bambino nella classe, è anche un sistema per sé.

I teorici dei sistemi discutono le relazioni tra i sistemi e le unità che li compongono in termini di *differenziazione e integrazione*.

Con il termine *differenziazione* si indica la formazione di sottunità che, con il tempo e in risposta a pressioni interne ed esterne, emergono come soluzioni di adattamento del sistema. Tali sottunità rivestono diversi ruoli, con l'obiettivo di far sì che il sistema funzioni come un tutto.

Il termine *integrazione*, invece, si riferisce alla necessità che le sottunità differenziate siano anche integrate o correlate l'una all'altra per realizzare la funzione primaria del sistema e consentirgli di mantenere la propria integrità e la propria identità globale.

In un sistema evolutivo vi è sempre tensione tra la differenziazione e l'integrazione. Questa tensione è la conseguenza dei rapporti tra unità attive e interconnesse. La differenziazione e l'integrazione hanno un ruolo fondamentale nel determinare il grado di efficienza dei vari sistemi. Un sistema in cui le unità sono sia differenziate che integrate dispone di una gamma più vasta di modalità di adattamento alle pressioni, rispetto ad un sistema con unità ridondanti e non collegate tra loro.

La Teoria Generale dei Sistemi afferma che la spinta al cambiamento è una proprietà intrinseca di qualsiasi sistema.

Il cambiamento evolutivo si realizza come conseguenza dell'attività e dell'evoluzione di sistemi interagenti e si verifica quando i sistemi si riorganizzano e si trasformano in risposta alle richieste di adattamento che arrivano dall'interno o dall'esterno del sistema stesso.

Il cambiamento non è l'acquisizione di abilità o l'aggiunta di nuove unità ad un repertorio già esistente, ma una riorganizzazione delle relazioni tra le unità all'interno del sistema.

Hinde (1987), insieme ad altri studiosi (Sameroff, Emde, 1989), ha preso in esame le relazioni come sistemi diadici, cioè soggette ai principi del comportamento dei sistemi.

Le relazioni tra un insegnante e un bambino non è costituita solo dalle interazioni che hanno luogo tra i due componenti o dalle loro caratteristiche come individui; la relazione tra un insegnante e un bambino non è determinata solo dal temperamento o dall'intelligenza o dalle abilità comunicative di quel bambino e non può essere concepita unicamente nei termini del pattern di rinforzo in vigore tra loro. Le relazioni hanno una loro identità separata dalle caratteristiche delle interazioni o dalle caratteristiche individuali (Sroufe, 1989).

Secondo Pianta (1999), le relazioni insegnante-bambino:

1. comprendono le *caratteristiche degli individui coinvolti* (i fattori biologici, la storia evolutiva) e gli elementi strettamente connessi alla qualità della relazione stessa, ciò che Bowlby (1969) ha definito la "rappresentazione" che i membri hanno della relazione.
2. includono *i processi di feedback*, che sono alla base dello scambio di informazioni tra i due individui. Questi processi comprendono i comportamenti interattivi, il linguaggio e la comunicazione e la percezione, cioè i meccanismi di feedback del sistema diadico.
3. sono caratterizzate da un'inevitabile *asimmetria*. Di conseguenza, vi sono livelli differenti di responsabilità per la qualità dell'interazione che dipendono

dalla discrepanza di ruoli e di maturità tra adulto e bambino.

Per quanto riguarda le *caratteristiche degli individui*, esse comprendono i fattori biologici (come il genere) o i processi biologici (come il temperamento, il patrimonio genetico e la sensibilità ai fattori di stress) oltre alle caratteristiche che vengono sviluppate, come la personalità, l'autostima e l'intelligenza. La storia evolutiva influenza così le interazioni con gli altri e, quindi, anche le relazioni (Fonagy et al., 1991; Zeanah et al., 1993). Per esempio, il tipo di cura ricevuta durante l'infanzia da un insegnante è associato all'idea attuale che egli/ella ha circa gli scopi dell'insegnamento, a come interpreta il comportamento emotivo del bambino e a come reagisce ai segnali che questi invia (Zeanah et al., 1993)

Una caratteristica che gli individui portano nelle relazioni è ciò che viene definito "modello operativo interno" o "modello rappresentazionale" delle relazioni (Bowlby, 1969; Stern, 1989). Si tratta di una sorta di mappa che l'individuo porta con sé e che contiene una serie di regole o guide comportamentali da osservare all'interno della relazione, formulate sulla base delle esperienze relazionali passate o attuali.

Per quanto riguarda l'insegnamento, questi modelli comprendono i sentimenti e le credenze dei docenti associati alle esperienze relazionali con i bambini, i loro stili motivazionali e gli obiettivi che si pongono nell'interazione con i bambini.

I modelli rappresentazionali sono sistemi: sono sentimenti, credenze, ricordi ed esperienze che sono stati codificati e immagazzinati in forma astratta, ma organizzata. Tali sentimenti immagazzinati- che si riferiscono a una relazione particolare- possono influenzare anche i sentimenti associati ad un'altra relazione o l'interpretazione di nuove esperienze con la stessa o con un'altra persona.

I modelli rappresentazionali sono, inoltre, sistemi aperti: questo significa che il loro contenuto, sebbene sia abbastanza stabile, è aperto al cambiamento indotto dalle nuove esperienze.

I modelli rappresentazionali codificano la storia della relazione e funzionano

come memoria storica della relazione stessa in cui sono registrate le aspettative di ciascuno dei due componenti relativamente al comportamento dell'altro.

Le relazioni possono essere considerate, inoltre, anche in termini dei *processi di feedback* che coinvolgono gli scambi tra i due individui coinvolti (adulto e bambino).

Le azioni, i gesti, le parole e ciò che i soggetti percepiscono l'uno dell'altro sono i componenti essenziali dei meccanismi di feedback. Inoltre, la qualità e la modalità di trasmissione dell'informazione (il tono della voce, la postura, il fatto che il comportamento sia sincronizzato, contingente o reciproco).

In questa ottica, risulta fondamentale lo studio delle manifestazioni osservabili nella relazione: il veicolo di tali manifestazioni è la comunicazione, in particolare la pragmatica della comunicazione umana, cioè quel settore che studia gli effetti della comunicazione sul comportamento (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971).

Per quanto riguarda i comportamenti interattivi, sembra che i pattern comportamentali siano indicatori più importanti della qualità relazionale di quanto lo siano gli esempi di comportamento singoli.

Pianta (1994) ha affermato che è possibile cogliere queste qualità nel grado di coinvolgimento presente tra l'adulto e il bambino associato al tono emozionale (positivo o negativo) di tale coinvolgimento. Birch e Ladd (1996) hanno sottolineato che i pattern relazionali sono osservabili nell'atteggiamento generale del bambino nei confronti dell'adulto, cioè le tendenze ad "andare verso", "andare contro" ed "andare via".

Nello scambio di informazioni tra l'adulto e il bambino sono coinvolti anche i processi associati alla comunicazione, alla percezione e all'attenzione.

Per esempio, il modo in cui un bambino comunica i bisogni e i desideri, il modo in cui l'adulto reagisce ai vari segnali o il modo in cui i due individui coinvolti interpretano il comportamento dell'altro nei propri confronti, sono tutti aspetti che definiscono come prende forma l'informazione e come viene trasmessa tra i due soggetti della relazione. Le percezioni e le modalità

selettive di risposta, spesso associate alle rappresentazioni della relazione, condizionano l'informazione che si può ricevere dal comportamento dell'altro. Con il tempo questi processi di feedback e di scambio di informazioni creano una vera e propria struttura dell'interazione tra adulto e bambino.

Pianta (1994) ha affermato che l'idea dei vincoli imposti dalla percezione di un certo comportamento vale anche per le relazioni tra i bambini e gli insegnanti. E, quindi, anche in questo contesto si può concepire un intervento finalizzato a esaminare e trasformare gradatamente queste percezioni.

Per programmare efficacemente gli interventi è importante comprendere a fondo il valore che certi comportamenti dei bambini hanno per gli adulti.

Alcuni comportamenti infantili (l'aggressività, la dipendenza, l'affetto, la disubbidienza, etc.) possono innescare reazioni diverse nell'adulto, a seconda dell'interpretazione che l'adulto dà di tali comportamenti.

Con il tempo, la combinazione delle percezioni dell'adulto e del bambino con i comportamenti che innescano determinate reazioni definisce i confini tra ciò che è consentito e ciò che non lo è all'interno della relazione.

Pianta (1999) definisce tali confini "margini di tolleranza". Essi hanno un ruolo importante nei sistemi, perché li mantengono organizzati e impediscono molti comportamenti e aggiustamenti casuali. Tuttavia quando si basano su percezioni distorte, su comportamenti che vanno contro i bisogni del bambino (come quando gli adulti sono impulsivi o manifestano forti bisogni emotivi) non saranno di nessun aiuto per i bambini.

I margini di tolleranza sono presenti anche nelle relazioni insegnante-bambino.

Gli insegnanti sono molto diversi tra loro nel percepire e nel rispondere all'affetto dei bambini, nello spingere il bambino verso l'autonomia e nell'accettare da lui comportamenti distruttivi prima di assumere atteggiamenti severi e punitivi.

In sintesi, gli insegnanti, come i genitori, hanno una vita emotiva propria che viene alla luce nelle relazioni che instaurano in classe con gli allievi, e che ha profonde conseguenze comportamentali.

Il sistema relazionale insegnante-bambino è asimmetrico e subisce influenze esterne ed interne.

Per quanto riguarda le influenze esterne, le culture, per esempio, definiscono vari aspetti: impongono le scadenze dello svezzamento, definiscono le aspettative per ogni fase di crescita e danno indicazioni di carattere disciplinare (Sameroff, 1989) che, a loro volta, interagiscono con la storia evolutiva del caregiver.

Oppure, gli organismi statali o locali stabiliscono la proporzione tra studenti e insegnanti, i criteri di insegnamento dei soggetti nelle classi, il momento del passaggio alla scuola media, etc.

Per quanto riguarda le influenze interne, le relazioni tra bambino ed adulto fungono da meccanismi di regolazione nel conseguimento di risultati da parte del bambino, in particolare negli ambiti socioemotivo e scolastico.

3.2 Le relazioni disfunzionali a scuola

Come sottolineano Blandino e Granieri (2002), tutte le organizzazioni e, quindi anche la scuola, hanno un compito e per conseguirlo svolgono un lavoro. Tale lavoro comporta delle azioni tecnico-professionali che richiedono delle competenze tecniche da parte di persone che cooperano. Quindi, chi deve presiedere al conseguimento degli obiettivi ha il compito di gestire sia un contenuto professionale sia delle relazioni.

Nelle varie organizzazioni ci si preoccupa molto del contenuto e poco delle relazioni anche se è nella relazione che si manifestano i problemi più difficili da gestire.

Occorrerebbe pertanto:

1. conoscere più a fondo come funzionano le dimensioni relazionali
2. acquisire stili gestionali coerenti con le conoscenze delle problematiche relazionali

Conoscere più a fondo il funzionamento delle dinamiche relazionali implica la capacità di cogliere, prima di tutto, i segnali di una relazione problematica. Tra questi segnali vi è la sensazione di trovarsi in una condizione di stallo con un

certo bambino. Inoltre, la relazione risulta problematica quando l'uno o l'altro dei partecipanti riporta prevalentemente emozioni negative nei confronti della relazione, un pattern di coinvolgimento eccessivo o troppo contenuto, o entrambi.

Altri segnali di una relazione in crisi sono i livelli di conflitto elevati e persistenti, il disimpegno, la sfiducia e un senso di desolata incapacità di influenzare il comportamento del bambino (Blandino, Granieri, 2002).

Per sfruttare al meglio le proprietà di prevenzione delle relazioni bambino-insegnante è necessario comprendere quanto sia importante che gli insegnanti imparino ad osservare e ad osservarsi, sviluppino la capacità di sentire, di essere presenti nella relazione, di saper entrare in contatto con l'interlocutore, di comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista.

Tale capacità implica il saper mantenere viva la curiosità di fronte all'oggetto con il quale entriamo in relazione, avere pazienza, saper aspettare e tollerare l'incertezza e il non sapere; implica il saper riconoscere i segnali di una relazione disfunzionale (Blandino, Granieri, 2002).

Il forte nesso che c'è fra la qualità delle relazioni interpersonali all'interno della classe e l'apprendimento è così stretto che l'una influenza l'altro e viceversa.

I fattori di ordine emotivo che influenzano gli apprendimenti sono ben evidenziati da un modello di matrice psicoanalitica proposto da Meltzer e Harris (1996)

Gli autori definiscono sette modalità di apprendimento che l'allievo mette in atto nella relazione con il docente:

- apprendimento attraverso l'esperienza
- apprendimento per identificazione proiettiva
- apprendimento per identificazione adesiva
- apprendimento "raccattato"
- apprendimento attraverso il collezionismo ossessivo
- apprendimento delirante
- apprendimento superficiale, attraverso la sottomissione a un persecutore

L'apprendimento dall'esperienza è quel tipo di apprendimento che comporta

una trasformazione dei soggetti che lo agiscono. Un tale tipo di apprendimento determina la costruzione di strumenti che andranno a incidere sulla formazione umana del soggetto.

Per mezzo degli altri tipi di apprendimento, invece, la conoscenza viene acquisita dal soggetto in modo parziale

Il meccanismo *dell'identificazione proiettiva* comporta un'esposizione da parte dell'allievo nei confronti del docente tale che rende quest'ultimo oggetto da imitare attraverso un'identificazione gratificante con le sue doti e i suoi meccanismi di pensiero. Tuttavia la conoscenza che viene raggiunta è di tipo meccanico più che formativo.

Anche *nell'apprendimento di tipo adesivo* lo studente mette in atto una capacità di imitazione del doti del proprio docente senza però attivare una capacità riflessiva rispetto alle azioni conoscitive e al tipo di apprendimento che viene acquisito.

L'apprendimento raccattato viene agito da coloro che non riescono a connettere le conoscenze tra di loro.

L'apprendimento ossessivo e quello delirante hanno a che vedere con stati della mente in cui il soggetto non riesce a vedere le dimensioni reali o, possibilmente condivisibili, degli oggetti di conoscenza, o meglio delle esperienze del conoscere e del sapere.

L'apprendimento per sottomissione a un persecutore si ha in tutti quei casi in cui la relazione tra docente e allievo sia dominata dalla paura e, dunque, sia improntata all'addestramento, piuttosto che alla comprensione.

Di contro a queste modalità di apprendimento, agite dal soggetto -allievo nei confronti di un soggetto-docente, è possibile identificare alcuni tipi di insegnamento che possono essere qualificati come evasivi, seduttivi aggressivi.

Il *docente seduttivo* ciruisce i propri allievi confidando nella propria arte comunicativa. In realtà un insegnante seduttivo vede al centro della relazione educativa, a scuola, i propri bisogni di affermazione, piuttosto che i bisogni dello studente e la necessità di un allievo di essere capito e compreso nel

delicato passaggio e nella delicata trasformazione pre-adolescenziale e adolescenziale.

Il *docente evasivo* mette in atto un comportamento, a scuola, teso a impegnarlo il meno possibile con i propri studenti. Non si concede all'altro perché la paura di non sostenere il limite dell'esistenza altrui è più forte di qualsiasi legame o relazione educativa.

Il *docente aggressivo* si comporta con la classe in modo da ignorare la costruzione di una relazione che possa vedere al centro la reciprocità e la vita stessa dei ragazzi. Il rapporto didattico è fondato sul sapere, ignorando come questo sapere possa essere raggiunto dall'allievo. Una forte componente di dominio, per la paura di essere sopraffatto, rende l'insegnante incapace di ascolto.

Come evidenzia Boffo (2007), già Watzlawick, Beavin e Jackson (1971) prendevano in considerazione alcuni eventi patologici che possono verificarsi nelle relazioni e che derivano dalla negazione dei cinque assiomi della comunicazione umana.

La patologia più rilevante è quella legata al *doppio legame*, effetto perverso di un'antinomia comunicativa che può agire su individui ancora in fase di sviluppo o su soggetti fragili psichicamente o anche incapaci di mettere in atto strategie meta comunicative per il mantenimento dell'equilibrio mentale.

Il doppio legame è stato descritto da Bateson già negli anni Cinquanta e può avvenire a scuola alla presenza di un docente che ha con i propri allievi una relazione particolarmente intensa sul piano emotivo, che mette in atto comportamenti contraddittori lasciando costantemente gli allievi nell'incertezza delle azioni da compiere: se ubbidiscono alle ingiunzioni contraddittorie del docente sono minati nella loro integrità psichica e nella loro coscienza interiore, dovendo confermare un comportamento che riconoscono fallace, se non vi ubbidiscono sono considerati privi di una considerazione che essi richiedono per il tipo particolare di situazione emotiva che li lega al docente.

Il doppio legame può comportare seri blocchi di apprendimento se

l'insegnante o un altro adulto non sono in grado di smascherarlo.

La *contraddizione fra relazione e contenuto* di un'espressione linguistica che emerge dalla negazione del secondo assioma della Pragmatica della comunicazione umana, può essere riportata dal caso in cui si afferma a parole ciò che si scontra con le azioni e con i gesti.

La *mistificazione* e la *risposta tangenziale* sono altre due patologie evidenziate da Laing (1991) e applicate agli ambienti di apprendimento della scuola da Lumbelli (1996).

La mistificazione è l'atto mediante il quale si fa credere al soggetto che egli sta provando sentimenti che in realtà non prova ma che l'interlocutore più forte della coppia comunicativa ha interesse che provi.

La risposta tangenziale implica che all'affermazione "professore ha visto sono riuscito a svolgere correttamente almeno un esercizio su quattro", il professore risponda adirato "ma tutto il resto lo hai sbagliato!".

Tutte queste patologie prevedono risoluzioni che possono essere attuate attraverso un ricorso alla meta comunicazione.

Come evidenzia Fratini (1998), i processi di apprendimento hanno luogo prevalentemente nell'ambito di un contesto relazionale e pertanto la qualità delle interazioni comunicative che avvengono nell'ambito di tale contesto influenza la qualità e la quantità delle esperienze di apprendimento stesso.

L'autore sottolinea quanto la realtà, compresa quella scolastica, appaia inquinata dal transfert, ovvero dalla riproposizione inconsapevole e automatica, soprattutto nei momenti di stress, di affetti e modalità relazionali strutturati durante l'infanzia nel rapporto con i genitori.

L'incidenza del transfert-controtransfert nell'interazione può essere determinante ai fini della qualità dell'interazione stessa.

Un ruolo fondamentale spetta ai rispettivi processi di difesa. Un'analisi e un intervento sulle strategie difensive caratteriali di tipo adattivo che entrano in gioco nelle interazioni individuali e di gruppo non solo è possibile ma auspicabile, altrimenti l'insegnante corre il rischio di restare intrappolato in situazioni collusive con conseguenze pesanti a livello dell'apprendimento e

dell'equilibrio affettivo dell'allievo e di quello personale dell'insegnante.

Tali strategie difensive- messe in atto dall'allievo- generalmente sono di tre tipi: *evasione, seduzione e ribellione*.

La prima modalità difensiva consiste nella chiusura e nell'evitamento di qualsiasi rapporto che possa implicitamente provocare frustrazione e ansia.

Nella seconda modalità, quella della seduzione, il seduttore nasconde l'aggressività e il bisogno di dominio cercando di conquistare l'interlocutore con allusioni e promesse, alternandoli a varie forme di ricatto affettivo.

L'insegnante può avere la sensazione di essere usato, sfruttato, manipolato e sviluppare un intenso controtransfert di tipo negativo oppure, viceversa, rimanere completamente irretito nella seduzione.

La terza modalità è quella della ribellione aperta e totale con qualsiasi figura che rievochi autorità. I rapporti interpersonali vengono vissuti alla stregua di un campo di battaglia dove le pulsioni aggressive vengono direttamente agite sia verbalmente che fisicamente. La dinamica prevalente è quella di dominanza -sottomissione e l'ostilità e il rancore per l'autorità influenzano a tal punto la relazione da trasformarla in una sfida permanente contro tutto e tutti.

Se l'insegnante non diventa consapevole del tipo di relazione e delle strategie difensive, rischia di essere suo malgrado coinvolto in una situazione affettivo-relazionale senza via di uscita.

I conflitti nella relazione interpersonale, tuttavia, non si esauriscono nella dinamica strettamente diadica. Essi travalicano il rapporto allievo- insegnante e finiscono per coinvolgere il gruppo classe e, in molti casi, l'intero corpo docente.

SECONDA PARTE
LA RICERCA

INTRODUZIONE

Come si è visto nei capitoli precedenti, le ricerche sulle relazioni insegnante-allievo possono prendere in considerazione differenti punti di vista e diverse dimensioni.

Tale ricerca intende considerare le suddette relazioni a partire da tre punti di vista- quello dell'insegnante, quello dello studente e quello di un osservatore esterno- e analizzare dimensioni appartenenti alla sfera affettiva, emotiva e comunicativa.

In particolare, questo lavoro ha avuto i seguenti obiettivi:

1. l'analisi dell'Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli allievi nella relazione con i propri insegnanti
2. l'analisi delle rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle relazioni con i propri allievi
3. l'analisi del comportamento comunicativo dell'insegnante in classe
4. l'analisi delle relazioni tra i tre punti di vista (insegnanti, alunni, osservatore esterno)
5. la messa a punto e la messa in opera di un intervento formativo sulle relazioni insegnanti-allievi

Il campione che ha partecipato alla ricerca è costituito da allievi e insegnanti di una scuola media inferiore romana.

La ricerca si è articolata in tre fasi:

1. fase esplorativa- studenti
2. fase osservativa
3. fase esplorativa- insegnanti

La prima fase è stata caratterizzata dalla somministrazione agli allievi di una scala sull'Esperienza di Supporto Interpersonale relativamente ai propri insegnanti e ai propri genitori. La somministrazione ha riguardato tutti gli allievi delle 4 classi seconde della scuola che ha partecipato alla ricerca.

Nella seconda e terza fase sono state coinvolte 2 delle 4 classi.

La scelta delle classi è avvenuta in modo casuale. Una sola classe è stata

esclusa scientemente dalla seconda e dalla terza fase in quanto, durante la seconda somministrazione della Scala sull'Esperienza di Supporto Interpersonale, gli allievi hanno fatto presente che un'insegnante della classe aveva detto loro che la ricerca non rispettava la privacy degli studenti e non avrebbe garantito l'anonimato. Alcuni ragazzi hanno pertanto modificato i codici o reso nullo lo strumento rispondendo in modo identico relativamente a tutte le relazioni con gli insegnanti.

Quanto accaduto è stato ritenuto un motivo valido ai fini dell'esclusione dalla partecipazione alle fasi successive della ricerca in quanto i risultati relativi allo strumento somministrato ai ragazzi non sarebbero stati correlabili con quelli relativi allo strumento somministrato successivamente agli insegnanti, come pure con l'osservazione che sarebbe probabilmente avvenuta in un clima falsato.

L'episodio in questione è stato oggetto di riflessione con la Responsabile dell'Istituto che ha ritenuto di parlare con gli insegnanti della classe per capire cosa fosse accaduto e quali fossero i motivi, considerato che la classe in questione era stata segnalata come problematica.

La ricerca era stata vista, infatti, come un modo possibile per capire cosa disfunzionava nelle relazioni insegnanti-allievi e, forse, quanto accaduto, ha fornito una risposta alla domanda.

Si è evidenziata, infatti, un'alleanza tra un'insegnante e gli allievi a discapito di quella tra gli adulti, per cui un cambiamento tanto desiderato (quello nelle relazioni tra insegnanti e allievi) è stato vanificato a vantaggio di una situazione dichiarata disfunzionale ma evidentemente funzionale al sistema classe-Insegnanti.

Cap. 4

La relazione con gli insegnanti e con i genitori: il punto di vista dei ragazzi

4.1 Introduzione e obiettivi

Questa parte della ricerca ha analizzato le relazioni insegnanti-allievi e genitori-figli dal punto di vista dei ragazzi e si è posta due obiettivi:

1. l'analisi dell'Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli allievi relativamente alle relazioni con tutti gli insegnanti della classe
2. l'analisi dell'Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dai ragazzi nella relazione con i propri genitori relativamente alla scuola e in generale.

L'idea di analizzare l'Esperienza di Supporto Interpersonale sia relativamente al rapporto con gli insegnanti che a quello con i genitori nasce da quanto sostenuto da diversi studi effettuati sulle correlazioni tra i due tipi di relazioni.

Ci si riferisce innanzitutto all'idea per cui l'attaccamento tra bambino-genitori rappresenti un solido supporto teorico ed empirico per studiare l'influenza delle relazioni tra i bambini e gli adulti sullo sviluppo.

La comprensione dell'attaccamento tra madre e bambino ha contribuito a far considerare le relazioni tra bambino e adulto come sistemi e a identificare i processi e i meccanismi che potevano essere applicati alle relazioni con gli insegnanti (Pianta, 2001).

Nel corso degli ultimi decenni le relazioni tra bambini e adulti sono state considerate come risorse utili negli interventi di prevenzione. E proprio la possibilità che tali relazioni possano essere sfruttate in tal senso è l'argomento centrale di questa ricerca.

Si ritiene, infatti, che le figure di attaccamento, oltre a svolgere un ruolo di protezione dai pericoli e dalle vulnerabilità, risultino fondamentali nel fornire il contesto interpersonale nel quale i bambini imparano a usare la propria mente.

4.2 Metodologia

4.2.1. Partecipanti

Ha partecipato a questa fase della ricerca un campione di 74 allievi di una scuola media inferiore del centro di Roma.

L'utenza della scuola è composta prevalentemente da famiglie di livello socio-culturale medio/medio alto.

Il suddetto campione è costituito da allievi di seconda ed è suddiviso in quattro gruppi corrispondenti alle classi di provenienza: classe 1 (n=18 di cui 10 maschi e 8 femmine), classe 2 (n=20 di cui 11 maschi e 9 femmine), classe 3 (n=17 di cui 9 maschi e 8 femmine), classe 4 (n=19 di cui 11 maschi e 8 femmine).

4.2.2 Strumento

Lo strumento utilizzato è la Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale (Wellborn, Connell, 1998) percepito dagli allievi relativamente alla relazione con tutti gli insegnanti della classe, è stata utilizzata una scala costituita da 14 item con risposta su scala tipo Likert del tipo *molto vero, abbastanza vero, non molto vero, per niente vero*.

La Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale- sia nella versione riguardante la relazione insegnanti allievi, sia nella versione riguardante la relazione genitori-figli- è stata tradotta dalla scrivente dall'inglese all'italiano.

La traduzione è stata revisionata da una docente universitaria di Lingua Inglese.

Tale strumento misura quanto gli allievi sentono che i singoli insegnanti:

- sono coinvolti nel rapporto con l'allievo (item 1, 4,7, 10, 14)
- forniscono strumenti in direzione dell'autonomia dello studente (item 5,9, 11, 13)
- forniscono regole, aspettative chiare e realistiche (item 2, 3, 6, 8, 12)

Gli item che rilevano il coinvolgimento nella relazione riflettono la misura in cui lo studente sente che gli adulti fanno e si occupano di lui.

Gli item che rilevano il supporto in direzione dell'autonomia che l'allievo

percepisce nella relazione con l'insegnante hanno a che fare con la misura in cui gli studenti sentono che venga consentito loro di prendere decisioni per se stessi e con la misura in cui gli studenti percepiscono di stare in relazione con adulti che chiariscono quali sono i motivi per cui e' importante impegnarsi.

Gli item che rilevano la presenza di regole e di aspettative riflettono la chiarezza percepita rispetto alle regole e alle aspettative degli adulti relativamente al comportamento dei ragazzi.

Al fine di rilevare l'Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli allievi relativamente alla relazione con i propri genitori, è stata utilizzata una scala costituita da 17 item con risposta su scala tipo Likert del tipo *molto vero, abbastanza vero, non molto vero, per niente vero*.

Tale strumento misura quanto i ragazzi sentono che i propri genitori:

- sono coinvolti nel rapporto con il figlio relativamente al contesto scolastico (item 1, 10)
- forniscono strumenti in direzione dell'autonomia del figlio relativamente al contesto scolastico (item 3, 6, 14)
- forniscono regole, aspettative chiare e realistiche relativamente al contesto scolastico (item 2, 7, 13)
- sono coinvolti nel rapporto con il figlio in generale (item 5, 8, 11, 15)
- forniscono strumenti in direzione dell'autonomia del figlio in generale (item 9, 16)
- forniscono regole, aspettative chiare e realistiche in generale (item 4, 12, 17)

Gli item sul coinvolgimento riflettono la misura in cui il ragazzo sente che i genitori sanno e si occupano di lui.

Gli item sul supporto in direzione dell'autonomia hanno a che fare con la misura in cui i ragazzi sentono che gli venga consentito di prendere decisioni per se stessi e con la misura in cui gli stessi percepiscono di stare in relazione con genitori che chiariscono quali sono i motivi per cui e' importante impegnarsi.

Gli item sulle regole e sulle aspettative riflettono la chiarezza percepita delle

regole e delle aspettative dei genitori relativamente al comportamento dei ragazzi.

4.2.3 Procedura

Per analizzare l'Esperienza di Supporto Interpersonale percepita dagli allievi nella relazione con gli insegnanti della classe e in quella con i propri genitori, si è proceduto ad effettuare due somministrazioni collettive per ogni gruppo classe. Tali somministrazioni hanno avuto luogo negli ambienti scolastici in orario antimeridiano e in presenza dell'insegnante di turno.

Ogni singola somministrazione ha avuto la durata di 50 minuti e ha visto la valutazione da parte dei ragazzi della relazione con 4 insegnanti e con i genitori (prima somministrazione) e con 5 insegnanti (seconda somministrazione). Ogni insegnante è stato valutato singolarmente da ogni allievo della classe.

Il ricercatore ha fatto in modo che l'insegnante presente in classe fosse oggetto di valutazione solo quando non presente fisicamente al fine di non far sentire i ragazzi influenzati in qualche modo.

4.2.4 Codifica

La codifica degli item della Scala dell'Esperienza di Supporto Intepersonale è avvenuta nel seguente modo: alle risposte fornite dagli allievi è stato attribuito un punteggio da 1 a 4, in cui 1 corrisponde alla risposta per niente vero, 2 a quella non molto vero, 3 a quella abbastanza vero, 4 a quella molto vero.

Al momento dell'attribuzione del punteggio complessivo è stato necessario invertire i punteggi per gli item che si esprimono in forma negativa.

Per quanto riguarda la versione della scala relativa alla relazione con gli insegnanti, gli item che sono stati invertiti sono: 10, 7, 13, 5, 11, 8, 3, 12.

Per quanto riguarda la versione della scala relativa alla relazione con i genitori, gli item invertiti sono: 1, 14, 6, 13, 2, 11, 15, 9, 4, 17.

4.3 Risultati

4.3.1 Analisi dell' Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dai ragazzi nella relazione con i propri insegnanti

Per ogni classe è stato calcolato il punteggio medio complessivo relativo all'Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli alunni nelle relazioni con tutti i docenti.

In seguito, sono stati individuati quali tra i punteggi medi complessivi rappresentino un indicatore di rischio o di eccellenza attraverso il riferimento ai valori individuati nel manuale dello strumento.

Per ogni classe è stato calcolato, poi, il punteggio medio relativamente alle dimensioni Coinvolgimento, Autonomia, Regole e Complessivo.

Tabella 1. Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli alunni nella relazione con i propri insegnanti

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Coinvolgimento	2,64	2,74	2,17	2,13
Autonomia	2,76	2,79	2,23	2,34
Regole	2,90	2,93	2,36	2,17
Complessivo	2,74	2,78	2,22	2,18

Nelle classi 1, 3 e 4 il punteggio medio complessivo dell'Esperienza di Supporto Intepersonale percepito dai ragazzi nella relazione con i propri insegnanti rappresenta un indicatore di rischio in quanto si colloca al di sotto della soglia di 2.75.

Nessuno dei punteggi medi complessivi si colloca al di sopra della soglia di 3.50 che rappresenterebbe un indicatore di eccellenza per quanto riguarda la relazione insegnante-allievo.

La classe 4, quella esclusa dalle altre fasi della ricerca, mostra di avere punteggi più bassi sia relativamente al coinvolgimento percepito da parte degli insegnanti, sia relativamente alla chiarezza delle regole e delle aspettative fornite dai docenti. La suddetta classe mostra di avere un unico punteggio più

alto rispetto ad una classe (classe 3) relativamente agli stimoli percepiti in direzione dell'autonomia.

4.3.2 Analisi dell' Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dai ragazzi nella relazione con i propri genitori

Per ogni classe è stato calcolato il punteggio medio complessivo relativo all'Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dai ragazzi nella relazione con i propri genitori.

Sono stati, poi, evidenziati i punteggi medi complessivi che rappresentano un indicatore di rischio e quelli che rappresentano un indicatore di eccellenza attraverso il riferimento ai valori indicati nel manuale dello strumento.

Per ogni classe è stato calcolato il punteggio medio relativamente alle dimensioni Coinvolgimento (relativamente alla scuola), Autonomia (relativamente alla scuola), Regole (relativamente alla scuola), Coinvolgimento (in generale), Autonomia (in generale), Regole (in generale), Complessivo.

Tabella 2. Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli alunni nella relazione con i propri genitori

	Coinvolgimento Scuola	Autonomia Scuola	Regole Scuola	Coinvolgimento generale	Autonomia generale	Regole generale	Complessivo
Classe 1	3,36	3,48	3,23	3,31	3,17	3,48	3,35
Classe 2	3,38	3,48	3,26	3,33	3,25	3,50	3,37
Classe 3	3,38	3,29	3,12	3,31	3,06	3,49	3,29
Classe 4	3,32	3,51	3,38	3,05	3,14	3,21	3,27

In tutte e quattro le classi i punteggi medi complessivi si collocano al di sopra

della soglia di rischio (3.00) e al di sotto di quella di eccellenza (3.75) per quanto riguarda le relazioni genitori-figli.

Anche relativamente all'Esperienza di Supporto percepito nella relazione tra genitori e figli, la classe 4 ottiene un punteggio complessivo più basso rispetto alle altre classi.

Analizzando i punteggi riguardanti i diversi ambiti, si nota che la classe 4 mostra di avere punteggi più bassi rispetto alle altre classi relativamente al Coinvolgimento percepito nella relazione con i propri genitori rispetto alla scuola e relativamente alla chiarezza delle regole e delle aspettative in generale.

Si nota inoltre che la classe 4 ottiene un punteggio più alto rispetto a tutte le altre classi relativamente agli stimoli percepiti in direzione dell'autonomia relativamente alla scuola e alla chiarezza delle regole e delle aspettative relativamente alla scuola nella relazione con i propri genitori.

4.4. Discussione

Ad un'analisi descrittiva dei punteggi ottenuti nelle 4 classi relativamente all'Esperienza di Supporto Interpersonale percepita dagli studenti nella relazione con i propri insegnanti e con i propri genitori, si può notare che:

1. La classe 4 (quella definita sin da subito come "problematica") mostra di avere punteggi complessivi più bassi rispetto alle altre 3 classi sia nell'Esperienza di Supporto Interpersonale con gli insegnanti che in quella con i genitori.
2. La classe 4 mostra di avere un punteggio medio più basso rispetto alle altre classi nella dimensione Coinvolgimento sia nella relazione con gli insegnanti che nella relazione con i genitori. In particolare, relativamente alla relazione con i genitori il punteggio mostra di essere più basso (rispetto alle altre classi) sia nel Coinvolgimento percepito dai ragazzi relativamente alla scuola sia nel Coinvolgimento percepito dai ragazzi relativamente ad un contesto più generale.
3. La classe 4 mostra di avere un punteggio più basso rispetto alle altre classi

nella dimensione Regole nella relazione con gli insegnanti e più alto rispetto agli altri coetanei nella dimensione Regole relativamente alla scuola nella relazione con i genitori. Nella relazione con i propri genitori, i ragazzi attribuiscono punteggi più bassi alla dimensione Regole relativamente ad un contesto più generale.

Cap.5

La relazione con l'insegnante: analisi da tre punti di vista

5.1 Introduzione e obiettivi

A tutt'oggi poco è stato fatto per integrare gli elementi di cui si dispone (le attribuzioni degli insegnanti, le interazioni con gli alunni, le aspettative e gli atteggiamenti, etc.) all'interno di una prospettiva relazionale a orientamento sistemico (Broophy, Good, 1986; Pederson et al., 1978; Zeichner, 1995) che consenta un'analisi che tenga conto della complessità delle relazioni docente-allievo.

Sviluppare strumenti validi per valutare le relazioni tra insegnante e bambino potrebbe rappresentare un passo avanti all'interno di un processo che porti ad un utilizzo migliore dei risultati evidenziati dalle ricerche che si sono occupate in modo circoscritto di singoli aspetti riguardanti le relazioni insegnanti-allievo.

Partendo da questo presupposto, si sono individuati tre strumenti che prendessero in considerazione le relazioni insegnanti-allievi da tre punti di vista- insegnanti, studenti, osservatore esterno- e che analizzassero gli aspetti affettivi, emotivi e comunicativi in esse implicati.

In tal senso, la presente ricerca si è posta quattro obiettivi:

1. l'analisi dell'Esperienza di Supporto Intepersonale percepita dagli allievi nella relazione con i propri insegnanti
2. l'analisi delle rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle relazioni con i propri allievi
3. l'analisi del comportamento comunicativo dell'insegnante in classe
4. l'analisi delle relazioni tra i tre punti di vista (alunni, insegnanti, osservatore esterno).

5.2 Metodologia

5.2.1 Partecipanti

Per quanto riguarda il punto di vista degli allievi, ha partecipato a questa fase della ricerca un campione di 37 studenti tra i 74 della scuola oggetto della ricerca.

Il suddetto campione è suddiviso in due gruppi corrispondenti alle classi di provenienza: classe 2 (n= 20 di cui 11 maschi e 9 femmine) e classe 3 (n=17

di cui 9 maschi e 8 femmine).

Per quanto riguarda il punto di vista degli insegnanti, ha partecipato a questa fase della ricerca un campione di 15 insegnanti.

Per quanto riguarda il punto di vista del ricercatore, due sono state le classi oggetto di osservazione e 15 gli insegnanti osservati.

Tra i 15 insegnanti osservati ce ne sono 4 che insegnano in entrambe le classi (classe 2 e classe 3). Di questi 4, 3 insegnano la stessa disciplina nell'una e nell'altra classe, 1 insegna disciplina differenti.

5.2.2 Strumenti

Al fine di rilevare *l'Esperienza di Supporto Interpersonale* percepito dagli allievi relativamente alla relazione con tutti gli insegnanti della classe e con i propri genitori, è stata utilizzata una scala costituita da 14 item con risposta su scala tipo Likert per quanto riguarda la relazione insegnante-allievo.

Per quanto riguarda il Supporto da parte dell' insegnante, gli item sono suddivisibili in tre dimensioni (vedi cap. IV).

Per analizzare le rappresentazioni che i singoli insegnanti hanno delle loro relazioni con gli allievi è stata utilizzata la *TRI (Teacher's Relationship Interview)* un'intervista semistrutturata costituita da 13 domande.

L'intervista prende in considerazione le seguenti dimensioni:

- Sensibilità alla disciplina
- Base sicura
- Assunzione di prospettiva
- Neutralizzazione dell'affetto negativo
- Influenza/Intenzionalità
- Impotenza
- Rabbia/Ostilità
- Affetto positivo

Per quanto riguarda la dimensione *Sensibilità alla disciplina*, essa misura l'approccio dell'insegnante alla gestione del comportamento dello

studente.

Punteggi alti in questa dimensione indicano modi più sensibili e proattivi di gestione, punteggi più bassi indicano meno prevenzione e più risposte reattive da parte dell'insegnante.

Per quanto riguarda la dimensione *Base sicura*, essa misura la consapevolezza dell'insegnante rispetto al ruolo che il proprio supporto emotivo ha nello sviluppo delle competenze sociali, emotive e cognitive dello studente.

Punteggi alti in questa dimensione indicano relazioni in cui gli insegnanti sentono di fornire sicurezza emotiva e di avere un ruolo significativo per quanto concerne lo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo dell'alunno.

Per quanto riguarda la dimensione *Assunzione di prospettiva*, essa misura la consapevolezza che gli insegnanti hanno degli stati interni dello studente e la sua capacità di mettersi nei panni dell'allievo.

Punteggi alti in questa dimensione denotano un'ottima capacità dell'insegnante nel mettersi nei panni dello studente, nel comprendere i suoi punti di vista, il suo stato d'animo e le ragioni di quello stato d'animo.

Per quanto riguarda la dimensione *Neutralizzazione dell'Affetto Negativo*, essa riflette la misura in cui gli insegnanti evitano di parlare delle emozioni negative che sperimentano nella relazione con l'alunno.

Punteggi alti in questa dimensione riflettono forti tentativi da parte dell'insegnante di neutralizzare le emozioni negative sperimentate nella relazione con l'allievo.

Per quanto riguarda la dimensione *Influenza/Intenzionalità*, essa riflette i sentimenti di efficacia dell'insegnante all'interno della classe.

Punteggi alti in questa dimensione indicano un'ottima percezione di autoefficacia da parte dell'insegnante nella relazione con l'allievo.

Per quanto riguarda la dimensione *Impotenza*, essa riflette i sentimenti di inefficacia sperimentati dall'insegnante relativamente a quanto accade in classe.

Punteggi alti in questa dimensione indicano insegnanti che hanno

percezione della loro potenziale e/o attuale influenza sullo studente.

Per quanto riguarda la dimensione *Rabbia /Ostilità*, essa riflette la misura in cui gli insegnanti esprimono rabbia o ostilità relativamente alla relazione con lo studente.

Punteggi alti in questa dimensione sono attribuiti ad insegnanti che forniscono palesi e consistenti espressioni di ostilità nei confronti dello studente.

Per quanto riguarda la dimensione *Affetto positivo*, essa riflette la misura in cui l'insegnante esprime di sentire affetto positivo nella relazione con lo studente.

Punteggi alti in questa dimensione vengono attribuiti ad insegnanti che mostrano di avere emozioni positive nei confronti dello studente, di apprezzare il proprio ruolo come insegnante dell'allievo e di essere supportivi nella relazione con il ragazzo.

Al fine di analizzare le relazioni insegnante-allievo in classe è stata predisposta un *Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo dell'Insegnante (SVCCI)* costituita da 17 categorie raggruppate in tre dimensioni denominate: Comportamento Relazionale, Comunicazione Educativa, Comportamento Non- Verbale.

Per quanto riguarda la dimensione Comportamento relazionale, essa è costituita da 6 categorie:

- Coinvolgimento di terzi
- Mantenimento divergenze sul piano professionale
- Focus sul presente e sul futuro
- Bisogno di vincere nella relazione
- Lode e incoraggiamento
- Punteggiatura

Per la definizione delle categorie Coinvolgimento di terzi, Bisogno di vincere nella relazione e Punteggiatura ci si è riferiti al testo *Pragmatica della Comunicazione Umana* (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971).

Per la definizione delle categorie Mantenere le divergenze sul piano professionale, Focus sul presente e sul futuro, Lode e Incoraggiamento ci si è riferiti alle categorie individuate da Gordon (1994) e da Franta (1988).

Per quanto riguarda la dimensione Comunicazione educativa, essa è costituita da 8 categorie

- Fare il punto della situazione
- Rispecchiamento
- Richiesta di consenso
- Espansione
- Invito a continuare
- Richiesta di chiarimento
- Problematizzazione
- Domande aperte, chiuse, di valutazione

Tali categorie appartengono ad uno schema di codifica predisposto da Perucchini (:::).

Per quanto riguarda la dimensione Comportamento non verbale, essa è costituita da 3 categorie:

- Contatto visivo
- Sorriso
- Gestualità di apertura

Le singole categorie appartenenti alla dimensione Comportamento Relazionale della Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo dell'Insegnante sono state così definite:

- Coinvolgimento di terzi: mentre si relaziona con un allievo con cui è in difficoltà, l'insegnante coinvolge uno o più compagni di classe chiedendo lui/loro di intervenire nella relazione e di prendere posizione.
- Mantenimento delle divergenze sul piano professionale: quando si evidenziano differenti punti di vista tra il docente e l'allievo, l'insegnante si mostra accogliente rispetto alle differenze, all'occorrenza fermo rispetto al proprio punto di vista, non svalutante.
- Focus sul presente e sul futuro: quando si verificano episodi in cui il

comportamento dell'allievo non viene ritenuto adeguato dall'insegnante, quest'ultimo focalizza la sua attenzione su quello che sta accadendo sul qui ed ora e non allarga a quanto accaduto in passato. Definisce piuttosto cosa si aspetta dall'alunno per il futuro.

- Bisogno di vincere nella relazione: l'insegnante mostra di volere avere l'ultima parola nella relazione con l'allievo quasi si trattasse di un braccio di ferro.

- Lode e incoraggiamento: l'insegnante loda e incoraggia l'allievo.

- Punteggiatura: l'insegnante attribuisce all'alunno la responsabilità di ciò che accade all'interno della loro relazione.

Le singole categorie appartenenti alla dimensione Comunicazione Educativa della Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo dell'Insegnante sono state così definite:

DV - Domanda di valutazione: prevede un'unica possibile risposta; ha prevalentemente lo scopo di verificare le conoscenze dell'allievo (*Quanti lati ha il triangolo?*)

DA - Domanda aperta: prevede diverse possibili risposte; promuove la discussione (*Cosa hai fatto nel week-end?*)

IN - Invito a continuare generico: semplici sollecitazioni a continuare o a intervenire nel discorso; sono usati soprattutto avverbi, senza richiamare temi o argomenti precedenti o nuovi (*E poi? Allora? Quindi?*).

CH - Richiesta di chiarimento o di esplicitazione: esprime l'esigenza di chiarire quanto detto da un alunno o di rendere espliciti alcuni passaggi della propria argomentazione (*Mi aiuti a capire meglio cosa intendi?*).

PR - Problematizzazione: espressione che invita a ragionare su una determinata questione ponendo argomenti in termini di *problem-solving* (*Se tu stai in cima alle montagne, stai sull'orizzonte?*)

FP - Fare il punto della situazione: consiste nel riepilogare i passaggi più importanti della discussione, sintetizzando le tesi contrapposte emerse.

ES - Espansione: ripetizione di quanto detto dall'alunno con un'aggiunta che completa, integra o corregge in parte l'argomento (Allievo: *"L'orizzonte separa il cielo dalla terra."* Insegnante: *"L'orizzonte è una linea che separa il cielo dalla terra"*)

CON - Chiedere l'esplicito consenso: invito a dare il consenso sulle questioni emerse nella discussione e/o a dare conferma che tutti abbiano un quadro chiaro di quanto è stato detto (*Siete tutti d'accordo?*)

RIS - Rispecchiamento: ripetizione completa o parziale di ciò che l'alunno ha appena detto; non contiene né interpretazioni né valutazioni; è utile per dimostrare di aver compreso quanto detto dall'allievo, per stimolarlo a sviluppare il discorso, e per focalizzare l'attenzione del gruppo su un particolare argomento

Le singole categorie appartenenti alla dimensione Comportamento Non-Verbale della Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo dell'Insegnante sono state così definite:

- Sorride: l'insegnante sorride mentre svolge l'attività didattica
- Contatto visivo: l'insegnante mantiene un contatto oculare durante l'attività didattica
- Gestualità di apertura: l'insegnante sta in piedi, gira tra i banchi, gesticola.

5.2.3 Procedura

Per analizzare l'Esperienza di Supporto Interpersonale percepita dagli allievi nella relazione con gli insegnanti della classe, si è proceduto ad effettuare due somministrazioni collettive per ogni gruppo classe. Tali somministrazioni hanno avuto luogo negli ambienti scolastici in orario antimeridiano e in presenza dell'insegnante di turno.

Ogni singola somministrazione ha avuto la durata di 50 minuti e ha visto la valutazione da parte dei ragazzi della relazione con 4 o 5 insegnanti presi singolarmente.

Il ricercatore ha fatto in modo che l'insegnante presente in classe fosse oggetto di valutazione solo quando non presente fisicamente al fine di non far sentire i ragazzi influenzati in qualche modo.

Per analizzare le rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle relazioni con gli allievi si è proceduto alla somministrazione individuale della TRI agli

insegnanti delle due classi coinvolte in questa fase della ricerca.

Ad ogni insegnante è stato chiesto di parlare di 3 relazioni: di una relazione molto soddisfacente con un allievo, di una relazione molto frustrante o in stallo o tesa, e di una che si potesse collocare a metà tra quella positiva e quella negativa.

Ogni intervista ha avuto la durata di 1 ora circa per un totale di 41 ore di interviste (per 4 insegnanti non si è riusciti a fare la terza intervista, quella cioè che ha a che fare con una relazione "intermedia").

Le interviste sono state trascritte dal ricercatore mentre l'insegnante parlava e non sono state registrate.

Per analizzare il comportamento comunicativo dell'insegnante in classe, si è proceduto ad effettuare l'osservazione in classe ad opera del ricercatore.

Il ricercatore si è accordato con i singoli insegnanti sulle ore in cui effettuare l'osservazione.

Nel giorno previsto, il ricercatore si è presentato alla classe dicendo agli allievi, che già aveva incontrato nella fase di somministrazione della Scala sull'Esperienza di Supporto Interpersonale, che sarebbe stato in classe durante la lezione al fine di osservare le relazioni tra insegnanti e allievi. Il ricercatore ha chiarito sin da subito sia all'insegnante che agli allievi che non poteva essere coinvolto in nessun modo nelle interazioni durante la lezione.

Il ricercatore ha preso nota di quanto accadeva durante la lezione tenendo in considerazione le dimensioni Comportamento relazionale, Interventi verbali e Comportamento non verbale per poi attribuire, in un secondo momento, un punteggio ad ogni insegnante relativamente alle singole categorie.

5.2.4 Codifica

Per quanto riguarda la Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale nella relazione con gli insegnanti, la codifica è avvenuta nel seguente modo: alle risposte fornite dagli allievi è stato attribuito un punteggio da 1 a 4, in cui 1 corrisponde alla risposta per niente vero, 2 a quella non molto vero, 3 a quella

abbastanza vero, 4 a quella molto vero. Al momento dell'attribuzione di un punteggio complessivo e' stato necessario invertire i punteggi per gli item che si esprimevano in forma negativa (10, 7, 13, 5, 11,8, 3, 12) .

Per quanto riguarda la TRI (Teacher's Relationship Interview), la codifica è avvenuta utilizzando una scala a 7 punti definita nel manuale dello strumento.

Suddetta scala è suddivisibile in fasce:

Punteggio 6,7= Fascia alta. Tale punteggio indica che l'insegnante articola il costrutto in modo chiaro e fornisce esempi e dettagli del costrutto durante l'intervista.

Punteggio 3,4,5= Fascia media. Tale punteggio indica che c'è una presentazione mista del costrutto. In questo caso, l'insegnante fornisce alcuni elementi di prova della presenza del costrutto, ma le spiegazioni e gli esempi sono meno ricchi e meno chiari rispetto alla fascia più alta.

Punteggio 1, 2= Fascia bassa. In questo caso c'è un'evidenza bassa o assente del costrutto

Al fine di ottenere un punteggio che esprimesse la presenza di una rappresentazione positiva, i punteggi relativi alle dimensioni Neutralizzazione dell'Affetto Negativo, Impotenza e Rabbia/Ostilità sono stati invertiti.

Pertanto avere un punteggio alto nella dimensione Neutralizzazione dell'Affetto negativo significa essere un insegnante in grado di parlare, durante l'intervista, anche delle emozioni più difficili sperimentate nella relazione con l'alunno. Avere un punteggio alto nella dimensione Impotenza significa che l'insegnante si sente efficace, proattivo nella gestione della relazione con l'allievo.

Infine, avere un punteggio alto nella dimensione Rabbia/Ostilità significa che l'insegnante non ha dato evidenza di rabbia od ostilità nella relazione con l'allievo.

Per quanto riguarda la Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo dell'Insegnante, la codifica è avvenuta utilizzando una scala Likert a 5 punti per ogni categoria e per tutte le dimensioni. Pertanto, il punteggio 5 equivale a "comportamento sempre presente", il punteggio 4 equivale a "comportamento

spesso presente”, il punteggio 3 equivale a “comportamento qualche volta presente”, il punteggio 2 equivale a “comportamento raramente presente”, il punteggio 1 equivale a “comportamento mai presente”.

5.3 Risultati

5.3.1 Analisi dell' Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli allievi nella relazione con gli insegnanti

Si è proceduto al calcolo del punteggio globale relativo alla Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli allievi nella relazione con i singoli docenti delle 2 classi che hanno partecipato a questa fase della ricerca

Si sono, inoltre, evidenziati i punteggi globali che rappresentano un indicatore di rischio e quelli che rappresentano un indicatore di eccellenza per quanto riguarda la relazione insegnante-allievo facendo riferimento ai valori indicati nel manuale dello strumento.

Tabella 1. Esperienza di Supporto Interpersonale percepito dagli alunni nella relazione con i propri insegnanti

	Punteggio globale
<i>Italiano 1</i>	3.23
<i>Italiano 2</i>	2.67
<i>Matematica 1</i>	1.99
<i>Matematica 2</i>	2.81*
<i>Storia1</i>	2.56
<i>Storia 2</i>	2.73
<i>Musica 1</i>	2.93*
<i>Musica 2</i>	2.62*
<i>Arte 1</i>	3.02*
<i>Arte 2</i>	2.56*

<i>Tecnica 1</i>	2.60
<i>Tecnica 2</i>	2.73
<i>Spagnolo 1</i>	2.91
<i>Francese 2</i>	1.70
<i>Inglese 1</i>	2.83
<i>Inglese 2</i>	1.84
<i>Ed. Motoria 1</i>	2.82*
<i>Ed. Motoria 2</i>	2.59*
<i>Informatica 1</i>	2.86*
Media 1	2,77
Media 2	2,47
Soglia di rischio	<2.75
Soglia di eccellenza	> 3.50

* I punteggi contrassegnati dall'asterisco ed evidenziati con lo stesso colore a coppie sono valutazioni effettuate sullo stesso insegnante (che in un caso insegna discipline diverse nelle due classi) da classi diverse

Gli insegnanti che ottengono un punteggio uguale o al di sotto del valore che rappresenta la soglia di rischio (2.75) sono: l'insegnante di Matematica, di Storia e di Ed. Tecnica per quanto riguarda la classe 1; l'insegnante di Italiano, di Storia, di Musica, di Ed. Artistica, Ed. Tecnica, Francese, Inglese, Ed. Motoria per quanto riguarda la classe 2.

In nessuna delle due classi ci sono insegnanti che ottengono un punteggio superiore o uguale al valore che rappresenta la soglia di eccellenza (3.50). Nella classe 1, l'insegnante di Italiano (3.23) e quella di Ed. Artistica (3.02) ottengono punteggi che si avvicinano maggiormente alla soglia di eccellenza. E' interessante notare che gli insegnanti di Musica, Ed. Artistica e Ed. Motoria (gli stessi in entrambe le classi) ottengono punteggi diversi nelle due classi. In particolare, tali punteggi risultano essere al di sotto del valore che rappresenta la soglia di rischio sempre nella classe 2. Solo l'insegnante di Matematica e Informatica (insegnante di entrambe le classi) ottiene un punteggio al di sopra

del valore che rappresenta la soglia di rischio sia nella classe 1 che nella classe 2.

In conclusione, nella classe 1 tre insegnanti su dieci ottengono punteggi al di sotto del valore che rappresenta la soglia di rischio, mentre nella classe 2 sono otto su nove.

E' stata calcolata la media e la deviazione standard dei punteggi complessivi e di quelli relativi alle dimensioni Coinvolgimento, Autonomia e Regole rispetto alle variabili Conoscenza, Sesso, Età, Ore di lezione, Sezione.

Tabella 1a

Insegnanti	N	Coinvolgimento		Autonomia		Regole		Complessivo	
Conoscenza recente	5	M. 2.15	d.s. .58	M. 2.26	d.s. .43	M. 2.33	d.s. .50	M 2.20.	d.s. .50
Conoscenza antica	14	M. 2.66	d.s. .24.	M. 2.69	d.s. .14	M. 2.86	d.s. .22	M. 2.70	d.s. .19

Insegnanti	N	Coinvolgimento		Autonomia		Regole		Complessivo	
F	16	M. 2.50	d.s. .44	M. 2.57	d.s. .33	M. 2.68	d.s. .41	M 2.55	d.s. .39
M	3	M. 2.67	d.s. .11	M. 2.64	d.s. .04	M. 2.93	d.s. .12	M. 2.71	d.s. .086

Insegnanti	N	Coinvolgimento		Autonomia		Regole		Complessivo	
Sopra 40	2	M. 2.57	d.s. .36	M. 2.62	d.s. .06	M. 2.73	d.s. .23	M 2.60	d.s. .23
Sotto 40	17	M. 2.52	d.s. .42	M. 2.57	d.s. .32	M. 2.72	d.s. .41	M. 2.57	d.s. .38

Insegnanti	N	Coinvolgimento		Autonomia		Regole		Complessivo	
Poche ore	12	M. 2.50	d.s. .39	M. 2.51	d.s. .34	M. 2.69	d.s. .40	M. 2.52	d.s. .37
Tante ore	6	M. 2.54	d.s. .51	M. 2.70	d.s. .22	M. 2.75	d.s. .42	M. 2.64	d.s. .40

Insegnanti	N	Coinvolgimento		Autonomia		Regole		Complessivo	
Sezione 2	10	M. 2.63	d.s. .41	M. 2.67	d.s. .18	M. 2.81	d.s. .36	M. 2.67	d.s. .32
Sezione 3	9	M. 2.41	d.s. .40	M. 2.47	d.s. .39	M. 2.62	d.s. .41	M. 2.47	d.s. .40

E' stato effettuato il t-test per verificare l'esistenza di differenze significative nelle diverse dimensioni della Scala dell'Esperienza Interpersonale percepita dai ragazzi nella relazione con gli insegnanti relativamente alle seguenti

variabili: Conoscenza, Ore di lezione, Sezione.

Solo la variabile conoscenza ha mostrato di avere medie significativamente differenti rispetto alle dimensioni Coinvolgimento (t-test (17)= -2.76, p....), Autonomia (t-test (17)= -3.40, p....), Regole (t-test (17)= -3.26, p....) e Complessivo (t-test (17)= -3.21, p....).

Infine è stata effettuata l'analisi della varianza relativamente alle variabili Sesso, Età, Conoscenza).

Solo relativamente alla variabile Conoscenza si è evidenziato un effetto significativo della variabile sulle dimensioni Coinvolgimento ($F[1,18]= 7.67$, $p<0.013$), Autonomia ($F[1,18]= 11.56$, $p< .003$), Regole ($F[1,18]= 10.65$, $p<.005$) e Complessivo ($F[1,18]= 10.36$, $p<.005$).

5.3.2 Analisi delle rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle relazioni con i propri allievi

Si è proceduto al calcolo del punteggio complessivo, indicativo della qualità della rappresentazione che i singoli insegnanti hanno della relazione con gli allievi. Tale punteggio è stato ottenuto dalla sommatoria dei punteggi relativi alle singole dimensioni.

Si è proceduto, inoltre, al calcolo del punteggio medio per classe relativamente alle singole dimensioni e al punteggio totale.

Tabella 2. Rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle relazioni con gli allievi.

	SENDIS	BASISIC	ASPROS	NEUTRAN	INF/INT	IMPOT	RAB/OST	AFFPOS	TOTALI
ITA1	6	6	6	6	6	6	6	6	48
ITA2	1	2	1	2	2	4	4	2	18
MAT1	1	3	4	6	4	2	1	4	25
MAT2	1	1	1	2	2	3	3	2	15
INF1	1	1	1	2	2	3	3	2	15
ING1	6	4	5	5	5	4	4	4	37
ING2	2	3	4	5	4	4	4	4	30
SPA1	5	4	5	5	5	4	6	4	38
FRA2	3	2	2	4	2	4	4	2	23
STO1	5	5	5	3	5	4	2	4	33
STO2	5	5	5	5	6	4	2	4	36

TEC1	2	3	4	4	4	4	4	4	29
TEC2	5	3	4	5	5	4	4	4	34
ART1	6	5	5	5	6	4	6	4	41
ART2	6	5	5	5	6	4	6	4	41
MUS1	6	6	6	5	6	6	6	5	46
MUS2	6	6	6	5	6	6	6	5	46
EDMOT1	6	4	5	5	5	4	6	4	39
EDMOT2	6	4	5	5	5	4	6	4	39
Media classe 1	4,4	4,1	4,6	4,6	4,8	4,1	4,4	4,1	35,1
Media classe 2	3,8	3,4	3,6	4,2	4,2	4,1	4,3	3,4	31,3

I punteggi evidenziati con lo stesso colore si riferiscono allo stesso docente che insegna nelle due classi

Legenda

SENDIS= Sensibilità alla disciplina

BASESIC= Base sicura

ASPROS= Assunzione di prospettiva

NEUTRAN= Neutralizzazione dell'affetto negativo

INF/INT= Influenza/Intenzionalità

IMPOT= Impotenza

RAB/OST= Rabbia/Ostilità

AFFPOS= Affetto positivo

Gli insegnanti che ottengono un punteggio totale sopra la media sono: l'insegnante di Italiano, di Inglese, di Spagnolo, di Ed. Artistica, di Musica e di Ed. Motoria per quanto riguarda la classe 1; l'insegnante di Storia, di Ed. Tecnica, di Ed. Artistica, di Musica e di Ed. Motoria per quanto riguarda la classe 2.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Sensibilità alla disciplina sono: l'insegnante di Matematica, di Informatica, di Ed. Tecnica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Sensibilità alla disciplina sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica, di Inglese, di Francese.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Base Sicura sono: l'insegnante di Matematica, di Informatica, di Ed. Tecnica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Base Sicura sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica e di Francese.

L'insegnante della classe 1 che ottiene un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Assunzione di Prospettiva e' l'insegnante di Informatica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Assunzione di Prospettiva sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica, di Francese.

L'insegnante della classe 1 che ottiene un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione neutralizzazione dell'Affetto Negativo e' l'insegnante di Storia.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Neutralizzazione dell'Affetto Negativo sono: l'insegnante di Italiano e di Matematica.

L'insegnante della classe 1 che ottiene un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Influenza/Intenzionalità e' l'insegnante di Informatica

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Influenza/Intenzionalità sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica, di Francese

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Impotenza sono: l'insegnante di Matematica e di Informatica.

L' insegnante della classe 2 che ottiene un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Impotenza e' l'insegnante di Matematica.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Rabbia/Ostilità sono: l'insegnante di Matematica, di Informatica e di Storia.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Rabbia/Ostilità sono l'insegnante di Matematica e di Storia.

L'insegnante della classe 1 che ottiene un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Affetto positivo e' l'insegnante di Informatica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore a quello medio relativamente alla dimensione Affetto positivo sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica e di Francese.

E' stato effettuato il t- test per verificare l'esistenza di differenze significative nel punteggio globale della TRI relativamente alle seguenti variabili: ore di lezione, età, sesso, conoscenza, sezione, precario/di ruolo.

L'unica variabile rispetto alla quale si è riscontrata una differenza significativa è quella denominata Sezione (T-test (13)= 2.70, p.....)

Tabella 2a

	TRI GLOBALE					
	N	M	d.s.	t	df	sig
Sezione 2	9	37.33	7.46	2.70	13	.018
Sezione 3	6	26.00	8.64			

Tabella 3. Rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle relazioni con gli allievi per materia

	Punteggio globale
<i>Italiano 1</i>	48
<i>Italiano 2</i>	18
<i>Matematica 1</i>	25
<i>Matematica 2</i>	15
<i>Storia1</i>	33
<i>Storia 2</i>	36
<i>Musica 1</i>	46
<i>Musica 2</i>	46
<i>Arte 1</i>	41
<i>Arte 2</i>	41
<i>Tecnica1</i>	29
<i>Tecnica 2</i>	34

<i>Spagnolo 1</i>	38
<i>Francese 2</i>	23
<i>Inglese 1</i>	37
<i>Inglese 2</i>	30
<i>Ed. Motoria 1</i>	39
<i>Ed. Motoria 2</i>	39
<i>Informatica 1</i>	15
Media 1	
Media 2	

5.3.3 Analisi del Comportamento Comunicativo dell'insegnante in classe

Si è proceduto al calcolo del punteggio totale per ognuna delle tre sottoscale dello strumento (Comportamento relazionale, Comunicazione educativa, Comportamento non-verbale).

Dalla somma dei punteggi ottenuti nelle tre dimensioni si è ottenuto un punteggio globale che esprime la qualità del Comportamento comunicativo di ogni singolo insegnante.

Sono stati calcolati i punteggi medi per classe relativamente alle singole dimensioni, nonché i punteggi medi nelle due classi relativamente ai punteggi complessivi.

E' stato effettuato il t-test per verificare l'esistenza di differenze significative nelle diverse dimensioni della sottoscala denominata Comportamento relazionale relativamente alle seguenti variabili: sezione, età, sesso, conoscenza, numero ore.

Solo la variabile sezione ha mostrato di avere medie significativamente diverse relativamente alla sottoscala Comportamento relazionale (t-test (13) = -2.20, p.....)

COMPORAMENTO RELAZIONALE						
	N	M	d.s.	t	df	sig
Sezione 2	9	21.00	4.80	-2.20	13	.046
Sezione 3	6	16.00	5.47			

Tabella 4. Comportamento relazionale

	Nonterzi	Diverprof	Presfut	Rinvinc	Lodainc	Puntse	TOTALI
ITA1	5	5	5	5	5	5	30
ITA2	3	1	2	1	2	1	10
MAT1	3	2	2	2	2	2	13
MAT2	2	1	2	1	2	1	9
INF1	2	1	2	1	2	1	9
ING1	3	3	3	3	4	3	19
ING2	3	2	2	5	3	3	18
FRA	3	2	2	3	3	3	16
SPA	5	4	3	4	4	3	23
STO1	3	3	3	3	3	3	18
STO2	4	3	3	4	4	3	21
TEC1	5	3	3	4	3	4	22
TEC2	5	4	3	4	3	3	22
ART1	5	4	3	4	4	4	24
ART2	5	4	3	4	4	4	24
MUS1	5	4	4	4	4	4	25
MUS2	5	4	4	4	4	4	25
MOT1	4	4	4	4	4	3	23
MOT2	4	4	4	4	4	3	23
Media classe 1	4	3,3	3,2	3,4	3,5	3,2	20,6
Media classe 2	3,7	2,7	2,7	3,3	3,2	2,7	18,6

Legenda

Nonterzi= Non coinvolgimento di terzi

Diverprof= Mantenimento delle divergenze sul piano professionale

Presfut= Focus sul presente e sul futuro

Rinvinc= Capacità di rinunciare a vincere nella relazione

Lodainc= Lode e incoraggiamento

Puntse= Punteggiatura

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio totale superiore alla media sono: l'insegnante di Italiano, di Spagnolo, di ED. Tecnica, di ED. Artistica, di Musica, di ED. Motoria.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio totale superiore alla media sono: l'insegnante di Storia, di ED. Tecnica, di ED. Artistica, di Musica, di ED. Motoria.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Non coinvolge terzi sono: l'insegnante di Matematica, di

Informatica, di Inglese, di Storia

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Non coinvolge terzi sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica, di Inglese e di Francese.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Mantenimento delle divergenze sul piano professionale sono: l'insegnante di Matematica e di Informatica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Mantenimento delle divergenze sul piano professionale sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica, di Inglese, di Francese.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Focus sul presente e sul futuro sono: l'insegnante di Matematica e di Informatica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Focus sul presente e sul futuro sono: l'insegnante di Italiano, di Matematica e di Francese.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Capacità di rinunciare a vincere nella relazione sono: l'insegnante di Matematica e di Informatica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Capacità di rinunciare a vincere nella relazione sono: l'insegnante di Italiano e di Matematica.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Lode e incoraggiamento sono: l'insegnante di Matematica e di Informatica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Lode e incoraggiamento sono: l'insegnante di Italiano e di Matematica.

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Punteggiatura su di se' sono: l'insegnante di Matematica e di Informatica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio inferiore alla media nella categoria Punteggiatura su di se' sono: l'insegnante di Italiano e di Matematica.

Tabella 5. Comunicazione educativa

	FP	RIS	CON	ESP	IN	CH	PR	DA	DC	DV	TOTALI	
ITA1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	38
ITA2	3	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	19
MAT1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	16
MAT2	2	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	18
INF1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	18
ING1	3	1	3	1	3	3	1	2	2	2	2	21
ING2	3	1	3	1	2	3	1	2	2	2	2	20
FRA2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	16
SPA1	3	1	3	1	3	3	1	2	2	2	2	21
STO1	3	1	3	1	3	3	1	2	2	2	2	21
STO2	3	1	3	1	3	3	1	2	2	2	2	21
TEC1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	17
TEC2	2	1	3	1	2	3	1	2	2	2	2	19
ART1	3	1	3	1	3	4	1	3	2	2	2	23
ART2	3	1	3	1	3	4	1	3	2	2	2	23
MUS1	3	3	3	3	4	4	1	3	3	3	3	30
MUS2	3	3	3	3	4	4	1	3	3	3	3	30
MOT1	3	1	3	1	3	2	1	2	2	2	2	20
MOT2	3	1	3	1	3	2	1	2	2	2	2	20
Media classe 1	2,8	1,6	2,8	1,5	2,9	3	1,3	2,2	2,2	2,2	2,2	22,5
Media classe 2	2,6	1,2	2,6	1,2	2,5	3	1	2,1	2,1	2,1	2,1	20,6

Legenda

- FP= Fare il punto della situazione
- RIS= Rispecchiamento
- CON= Chiedere l'esplicito consenso
- ESP= Espansione
- IN= Invito a continuare generico
- CH= Richiesta di chiarimento
- PR= Problematizzazione
- DA= Domanda aperta
- DC= Domanda chiusa
- DV= Domanda di valutazione

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio totale superiore alla media sono: l'insegnante di Italiano, di ED. Artistica, di Musica.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio totale superiore alla media sono: l'insegnante di Storia, di ED. Artistica e di Musica.

Tabella 6. Comportamento non verbale

	Sorride	Contvis+	Gestaper	Totale
ITA1	4	5	5	14
ITA2	2	4	2	8
MAT1	2	4	2	8
MAT2	2	4	2	8
INF1	2	4	2	8
ING1	4	4	4	12
ING2	3	4	3	10
FRA2	2	4	3	9
SPA1	3	4	4	11
STO1	3	4	3	10
STO2	4	4	4	12
TEC1	2	3	3	8
TEC2	3	3	3	9
ART1	2	4	3	9
ART2	2	4	3	9
MUS1	3	5	4	12
MUS2	3	5	4	12
MOT1	3	4	4	11
MOT2	3	4	4	11
Media classe 1	2,8	4,1	3,4	10,3
Media classe 2	2,6	4	3,1	9,7

Legenda

Contvis+= Contatto visivo positivo

Gestaper= Gestualità di apertura

Gli insegnanti della classe 1 che ottengono un punteggio totale superiore alla media sono l'insegnante di Italiano, di Inglese, di Spagnolo, di Musica, di Ed. Motoria.

Gli insegnanti della classe 2 che ottengono un punteggio totale superiore alla media sono l'insegnante di Inglese, di Musica, di Ed. Motoria.

Tabella 7. Comportamento comunicativo degli insegnanti nelle 2 classi

	Comportamento Relazionale		Comunicazione Educativa		Comportamento non verbale		Totali	
	Classe 1	Classe 2	Classe 1	Classe 2	Classe 1	Classe 2	Classe 1	Classe 2

1Italiano	30	10	38	19	14	8	82	37
2Matematica	13	9	16	18	8	8	37	35
3Storia	18	21	21	21	10	12	49	54
4Musica	25	25	30	30	12	12	67	67
5Arte	24	24	23	23	9	9	56	56
6Tecnica	22	22	17	19	8	9	47	50
7Spag/France	23	16	21	16	11	9	55	41
8 Inglese	19	18	21	20	12	10	52	48
9Ed Motoria	23	23	20	20	11	12	54	54
10Informatica	9		18		8		35	

Tabella 8. Correlazioni TRI e Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale

		Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale			
		Coinvolgimento	Autonomia	Regole	Complessivo
Teacher's Relationship Interview	Sens	.514*	.268	.496	.465
	Basesic	.388	.309	.385	.385
	Asspros	.287	.210	.259	.267
	Neutran	.020	-.085	-.030	-.017
	Inf/int	.439	.342	.411	.420
	Impot	.599*	.345	.608*	.562*
	Rab/Ost	.516*	.205	.482	.438
	Affpos	.338	.303	.306	.335
	Glob	.533*	.292	.496	.471

Legenda

SENDIS= Sensibilità alla disciplina

BASESIC= Base sicura

ASPROS= Assunzione di prospettiva

NEUTRAN= Neutralizzazione dell'affetto negativo

INF/INT= Influenza/Intenzionalità

IMPOT= Impotenza

RAB/OST= Rabbia/Ostilità

AFFPOS= Affetto positivo

Tabella 9. Correlazioni TRI e Scala di Valutazione del Comportamento

Comunicativo dell'Insegnante

	Crel	Comuneduc	Cnonverb
Sens	.807*	.529*	.616*
Basesic	.815*	.758*	.753*
Asspros	.858*	.620*	.760*
Neutran	.683*	.464	.708*
Inf/Int	.840*	.609*	.688*
Impot	.687*	.749*	.425
Rab/Ost	.645*	.462	.206
Affpos	.848*	.772*	.766*
Globale	.940*	.714*	.741*

Legenda

Crel= Comportamento relazionale

Comuneduc= Comunicazione educativa

Cnonverb= Comportamento non verbale

Tabella 10. Correlazioni Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale e Scala di Valutazione del comportamento comunicativo dell'Insegnante

Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale		Scala di Valutazione del comportamento comunicativo dell'Insegnante		
		Crel	Comuneduc	Cnonverb
	Coinvolgimento	.578*	.559*	.314
	Autonomia	.275	.433	.188
	Regole	.476	.593*	.327
	Complessivo	.468	.576*	.320

Legenda

Crel= Comportamento relazionale

Comuneduc= Comunicazione educativa

Cnonverb= Comportamento non verbale

5.4 Discussione

Uno degli obiettivi del presente lavoro di ricerca era quello di studiare le relazioni insegnanti- allievi utilizzando un approccio relazionale che consentisse l'integrazione tra i dati provenienti dai punti di vista degli insegnanti, degli allievi e dell'osservatore esterno da un lato, e gli studi che si occupano di individuare i fattori che rappresentano una risorsa per quanto riguarda l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini e dei ragazzi.

La ricerca e' partita dal presupposto secondo cui le relazioni insegnante-allievo svolgono un'influenza significativa sullo sviluppo del bambino e mostrano di avere una funzione di protezione rispetto a condizioni di rischio dell'alunno.

Tali relazioni mostrano di avere un'influenza significativa nella regolazione e nella modulazione dell'attività fisiologica, nella formazione di una relazione di attaccamento efficace, nello sviluppo della fiducia in se' e dell'autonomia, nella nascita dell'abilità estesa di organizzare e coordinare le risorse ambientali e personali, nella creazione di relazioni efficaci tra coetanei, nella formazione del senso di se', nell'impiego efficace dell'autocontrollo e nell'uso di simboli astratti.

Per gli insegnanti tenere presente questa prospettiva coincide con la valorizzazione della dimensione affettiva dell'apprendimento e delle funzioni di contenimento e di mentalizzazione che essi svolgono con l'azione didattica.

Affinche' la relazione insegnante-allievo possa assolvere alle funzioni che le sono proprie, viene ritenuto necessario che il docente sviluppi la capacità di sentire e riconoscere le emozioni che si attivano nell'incontro con l'allievo in modo tale da proteggersi e da proteggere la relazione dalla possibilità di vedere agiti aspetti emotivi non elaborati.

Tale attività di monitoraggio affettivo viene ritenuta la strada maestra che rende possibile pratica di avere cura che caratterizza il rapporto tra il docente e l'allievo. L'approccio che viene ritenuto utile in tal senso e che viene utilizzato come cornice di riferimento per questo lavoro e' quello sistemico-relazionale.

Avere una tale cornice di riferimento ha come implicazione quella di porre come compito primario del ricercatore l'andare in cerca delle relazioni che strutturano il fenomeno indagato.

A proposito delle relazioni che si sono evidenziate relativamente al fenomeno indagato- le relazioni insegnante-allievo- posso concludere che gli aspetti che hanno mostrato avere una maggiore correlazione tra di loro sono:

1. Per quanto riguarda la Scala dell'Esperienza di Supporto Interpersonale somministrata agli allievi e la Teacher's Relationship Interview somministrata ai docenti:

- la percezione di un maggiore coinvolgimento da parte degli allievi correla positivamente con una maggiore sensibilità alla disciplina (con un atteggiamento maggiormente proattivo), con un minor senso di Impotenza, con una presenza inferiore di sentimenti di rabbia e ostilità da parte degli insegnanti nei confronti degli alunni.

- la percezione (da parte degli alunni) della presenza di regole chiare e aspettative chiare e realistiche nella relazione con i docenti correla positivamente con un minor senso di Impotenza da parte degli insegnanti.

- la percezione (da parte dell'allievo) di un' adeguata esperienza di supporto interpersonale nella relazione con il docente correla positivamente con un minor senso di impotenza da parte dell'insegnante.

2. Per quanto riguarda la Teacher's Relationship Interview somministrata agli insegnanti e la Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo utilizzata dall'osservatore esterno in classe:

- La dimensione Comportamento Relazionale correla positivamente con tutte le dimensioni della Teacher's Relationship Interview

- La dimensione Comunicazione educativa correla positivamente con tutte le dimensioni della Teacher's Relationship Interview tranne quelle denominate Neutralizzazione dell' Affetto Negativo e Rabbia/Ostilità

- La dimensione Comportamento non-verbale correla positivamente con tutte le dimensioni tranne con quelle denominate Impotenza e Rabbia/ostilità.

3. Per quanto riguarda la Scala sull'Esperienza di Supporto Interpersonale

somministrata ai ragazzi e la Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo utilizzata dall'osservatore esterno:

- La dimensione Coinvolgimento correla positivamente con la dimensione Comportamento relazionale
- La dimensioni Coinvolgimento, Regole e il punteggio complessivo della Scala correlano positivamente con la dimensione Comunicazione educativa

Cap. 6

L'intervento formativo con gli insegnanti

6.1 Introduzione e obiettivi

I sentimenti che gli allievi provano per i loro insegnanti, il tempo che trascorrono a contatto con loro e l'attenzione per le attività orientate all'insegnante sono importanti per una comprensione approfondita delle relazioni (Lynch, Cicchetti, 1992; Toth, Cicchetti, 1996; Wentzel, 1996).

E' importante però che lo studio delle relazioni si estenda anche all'esame dei comportamenti interattivi e delle caratteristiche cognitive, affettive e motivazionali dell'individuo (Hinde, 1987).

E' significativo il fatto che, malgrado la gran mole di letteratura esistente sulle interazioni tra insegnanti e allievi (Broophy, Good, 1986; Zeichner, 1995), quasi tutto il materiale prodotto sia focalizzato sull'istruzione.

Alcuni lavori più recenti integrano la componente sociale nella comprensione

delle interazioni educative (Rogoff, 1990), ma nella maggior parte degli studi sul comportamento degli insegnanti nei confronti degli allievi in classe, le qualità sociali, emotive e relazionali di queste interazioni sono quasi sempre ignorate.

Si evidenzia, quindi, una mancata integrazione tra il materiale riguardante le interazioni tra insegnante e allievi e le teorie dello sviluppo sociale.

Inoltre, la maggior parte degli strumenti di valutazione impiegati per esaminare le interazioni tra insegnanti e bambini non si basano su una prospettiva relazionale.

L'intervento formativo pensato per questa ricerca parte proprio dal presupposto secondo cui la via più utile per comprendere ciò che accade tra insegnante e allievo è l'analisi delle relazioni.

La didattica orientata al modello relazionale consente alla scuola di realizzare il suo mandato di finestra evolutiva rispetto ai fattori di rischio/protezione per il successo/Insuccesso nella storia personale di ogni alunno.

In tale prospettiva, la relazione insegnante/alunno viene individuata come lo strumento elettivo di promozione dell'apprendimento.

E' importante che l'insegnante stesso possa disporre di una metodologia per promuovere la qualità delle relazioni in classe e fare uso della relazione come strumento di lavoro didattico.

E' indispensabile, quindi, che gli insegnanti, nel confrontarsi con la complessità della dimensione relazionale delle classi per migliorarla, si orientino alla ricerca di modalità di accesso al sistema relazionale altrettanto complesse.

Gli interventi che gli insegnanti possono mettere in atto per migliorare le relazioni che instaurano con gli alunni pertanto riconoscono come principi informativi:

1. la comprensione delle proprie esperienze relazionali con i bambini
2. l'individuazione degli alunni con cui si delinea un'esperienza relazionale difficile.

E' necessario perciò che l'organizzazione scolastica sia articolata in modo da

garantire, all'interno del servizio degli insegnanti, uno spazio dedicato al confronto periodico, analitico, collegiale sulle dinamiche relazionali che si evidenziano nelle relazioni con gli alunni.

Si ritiene, infatti, che l'insegnante possa articolare un percorso didattico efficace quanto più basa l'azione concreta in classe su:

- l'osservazione della propria comunicazione e di quella degli alunni, soprattutto negli aspetti non verbali;
- l'attenzione ai pattern comportamentali complessi, piuttosto che ai comportamenti isolati;
- l'analisi critica delle proprie percezioni emozionali preponderanti rispetto ad una certa relazione (stallo, conflitto, disimpegno, sfiducia, impotenza)
- la ricerca di comportamenti relazionali sempre più adeguati..

Lo strumento di valutazione che consente agli insegnanti di monitorare la qualità delle relazioni nelle classi è l'analisi e la descrizione dell'esperienza di relazione tra loro stessi e gli alunni attraverso l'elaborazione di una trama narrativa, di una storia relazionale.

La relazione è importante per la costituzione e il mantenimento del senso d'identità e l'alunno ha bisogno quindi di trovarsi inserito in un contesto in cui mettere a confronto la rappresentazione che ha di se stesso con quella che gli viene restituita dallo sguardo dell'insegnante (Winnicott, 1970).

La formazione relazionale prevede un approccio formativo di gruppo, sia perché la dimensione gruppale è la dimensione elettiva per accompagnare trasformazioni, sia perché la dimensione collegiale è ormai allo stesso tempo condizione e fine del lavoro a scuola e sia perché propone un approccio isomorfo rispetto alla formazione degli alunni nel gruppo classe.

Il modello della formazione e quello dell'intervento didattico, infatti, risultano derivazioni differenziate di un comune modello teorico-conoscitivo, per cui è possibile comprendere come siano analoghe le dinamiche che si attivano e i meccanismi che vengono messi in atto nei contesti diversi del gruppo di formazione e della classe (Saccu, Trapanese, 1985).

Il gruppo di formazione, organizzato come un laboratorio in cui osservare e

analizzare le funzioni sistemiche di ciascuno dei membri e sperimentare direttamente la trasformazione delle proprie modalità di relazione con gli altri, apre la prospettiva degli insegnanti all'apprendimento dall'esperienza delle dinamiche comunicative più significative.

Attraverso la formazione in gruppo gli insegnanti possono, per prima cosa, sperimentare concretamente la dimensione circolare delle interazioni con l'obiettivo di procedere ad una sorta di alfabetizzazione emozionale, che consente loro di acquisire una modalità di lavoro che non è una tecnica ma il "sentire sistemico" (Nicolò, 1981).

A contatto con la complessità dei problemi di vita del gruppo, infatti, ciascuno dei partecipanti, per una massiccia regressione, usa i meccanismi tipici delle prime fasi della vita mentale rendendo il gruppo qualcosa di più rispetto all'insieme degli individui che lo compongono, rendendolo un unico organismo con una sua mente indifferenziata, in cui ciascun assolve funzioni utili perché si conservi stabilmente quel livello di indifferenziazione.

La valenza esperienziale del percorso di formazione secondo il modello relazionale è promotrice inoltre del processo di elaborazione dei conflitti interni a ciascuno dei componenti, poiché lo stare in gruppo amplia la consapevolezza dello scarto tra questi conflitti, i conflitti concretamente in atto e i sentimenti attivati a proposito del lavoro didattico con gli alunni.

Laddove non venga portato avanti un processo di formazione relazionale, i conflitti interni propri dell'esperienza personale degli insegnanti possono dilagare nel contesto scolastico, analogamente a ciò che accade agli alunni con le loro storie personali e familiari, e le relazioni messe in atto finiscono per rappresentare una sorta di continua ripetizione del relativo modello di rappresentazione del mondo.

La formazione relazionale promuove negli insegnanti l'acquisizione di alcune competenze: la capacità di osservare se stessi nella relazione, la sperimentazione delle dinamiche relazionali fondamentali, l'esplorazione dello spazio interno ed esterno, la comprensione della valenza trasformativa dell'esperienza della crisi rispetto alla capacità di elaborare pensiero a partir

dalle emozioni (Aurilio et al. , 1985).

Tra gli obiettivi principali di una formazione di questo tipo, prioritario risulta quello di rendere più consapevoli le rappresentazioni che gli insegnanti hanno delle relazioni con gli allievi

Le rappresentazioni delle relazioni nascono dall'esperienza e sono costruite su una miriade di dati. Nella miriade di interazioni che insegnante e allievo hanno vi sono alcuni aspetti invariabili (Stern, 1989).

Queste rappresentazioni governano il comportamento dell'adulto nei confronti del ragazzo e si autorinforzano nel tempo. Esse diventano rappresentazioni di se' e dell'altro che possono limitare anche gravemente il comportamento e che con il passare del tempo diventano sempre più stabili.

Come e' possibile modificare queste rappresentazioni di se' e dell'altro? Esiste una nutrita letteratura sull'argomento nell'ambito del rapporto genitori-figli (Stern, 1989; Zeanah et al., 1993).

A proposito dell'applicazione della letteratura sulla genitorialità alle relazioni insegnante-allievo. Goldstein (1993) evidenzia alcune strategie che possono essere utilizzate per esaminare e modificare le rappresentazioni degli insegnanti.

Secondo Goldstein, il consulente deve avere ben presente che l'obiettivo consiste nel creare rappresentazioni:

1. più flessibili e differenziate in grado di testimoniare la disponibilità dell'adulto a considerare e a interpretare il comportamento dell'allievo in vari modi, sia positivi che negativi
2. contestualizzate, cioè' collegate al comportamento attuale del bambino e non a
3. più positive nel tono o che almeno riflettano emozioni positive e negative in maniera integrata
4. che riflettano la consapevolezza dell'influenza che il comportamento dell'insegnante può esercitare sull'alunno, rappresentazioni che non addossino all'allievo l'intera colpa dei problemi relazionali.

Insieme tutte queste caratteristiche definiscono un modello

rappresentazionale più aperto alle nuove informazioni, più responsivo nei confronti dell'allievo, più disponibile alle integrazioni e più equilibrato.

Obiettivi dell'intervento formativo di questa ricerca sono stati:

1. Definire le relazioni insegnante-allievo come sistemi
2. Evidenziare le proprietà dei sistemi umani
3. Focalizzare gli assiomi fondamentali della pragmatica della comunicazione umana
4. Definire il concetto di modello rappresentazionale
5. Evidenziare quanto il modello rappresentazionale che l'insegnante ha della relazione con l'allievo influenzi e orienti la pratica educativa
6. Definire il concetto di cura e i suoi indicatori

Un percorso rigoroso di conoscenza di se' dovrebbe avere come obiettivo quello di scoprire quante componenti di svalutazione, trascuratezza, giudizio ipercritico, etc. esistano nel mondo interno di ciascun soggetto.

Il Se' dell'adulto ha diverse articolazioni (se' forte, se' debole, se' adulto, se' infantile, se' psichico, se' corporeo, etc.). La cura del Se' consiste nel comprendere, per quanto possibile, le articolazioni del Se', le sue sfaccettature, riconoscendo, recuperando e valorizzando le parti del Se' più trascurate.

La parte infantile rimossa del Se' adulto e' suddivisa in due: una e' caratterizzata dalla presenza di un bambino ancora sofferente, non ascoltato, maltrattato in differenti modi che fa sentire i segni del proprio disagio e della propria rabbia, delle proprie richieste calpestate, delle pretese reattive, etc.; nell'altra c'e' un bambino vitale, creativo, che ha voglia di giocare e aprirsi alla vita, allo stupore del mondo e alle relazioni, un bambino che risulta ancora presente e pulsante, anche se risulta sepolto dagli adattamenti adulti. Entrambe queste componenti infantili risultano aspirano ad essere considerate da un'istanza adulta interiore saggia, benevola, attenta e paziente.

Tanto risulta maggiore la capacità complessiva dell'adulto di mettersi in

ascolto delle radici della propria infanzia (sia quelle sofferte-arrabbiate che quelle vitali-creative) tanto più può crescere la disponibilità autentica a prendersi cura dei bambini sia nel ruolo professionale sia nel ruolo genitoriale, tanto più possono svilupparsi le competenze emotive e relazionali dell'adulto rispetto alle esigenze infantili.

6.2 Metodologia

L'intervento formativo ha avuto la durata di due incontri di tre ore ciascuno. La metodologia che si è scelta di utilizzare è di tipo interattivo-esperienziale. In tal senso si è scelto di favorire le interazioni tra partecipanti e tra partecipanti e formatore a partire dai diversi stimoli proposti attraverso slides, spezzoni filmati, immagini.

6.2.1 Partecipanti

Hanno partecipato agli incontri formativi tutti gli insegnanti delle classi seconde che hanno preso parte alla ricerca (4 classi) per un totale di 24 docenti.

6.2.2 Strumenti

Sono state proiettate slides per facilitare la comprensione dei contenuti proposti, immagini che consentissero ai partecipanti di fare esperienza dei suddetti contenuti, così come pure spezzoni filmati.

Per quanto riguarda gli spezzoni filmati, si è trattato di uno spezzone tratto dal film Mrs Doubfire e di quattro spezzoni tratti dalla serie televisiva Dr. House.

6.2.3 Contenuti

L'intervento formativo si è avvalso di contributi teorici di tipo pedagogico- con particolare riferimento al testo "Aver cura della vita della mente" (Mortari, 2002)-, psicologico- con particolare riferimento all'approccio sistemico-relazionale e a quello psicodinamico.

Il primo incontro ha inquadrato le relazioni insegnante- allievo come risorsa fondamentale per lo sviluppo degli allievi relativamente alle relazioni con i pari, allo sviluppo emotivo e dell'autoregolazione oltre che relativamente all'attenzione, alla motivazione, al problem solving e all'autostima.

L'impostazione teorica di riferimento generale e' stata di tipo sistemico-relazionale.

In tal senso, le relazioni sono state definite come sistemi intesi come "un insieme di oggetti e di relazioni tra gli oggetti e tra i loro attributi, in cui gli oggetti sono componenti o parti del sistema, gli attributi sono le proprietà degli oggetti, e le relazioni tengono insieme il sistema" (Hall, Fagen).

Si e' precisato che, a proposito delle relazioni insegnante- allievo, gli oggetti sono gli individui e gli attributi sono i comportamenti di comunicazione.

Avere una relazione educativa efficace può non essere semplice: l'insegnante può sperimentare diversi vissuti tra cui quello di non essere ascoltato, quello di essere in una condizione di stallo o di braccio di ferro nella relazione con un allievo.

L'impossibilità di analizzare i sentimenti sperimentati dal docente produce un malessere profondo sia nell'adulto sia nel ragazzo, inficia le proprietà di prevenzione della relazione docente-allievo e contribuisce al burnout dell'insegnante.

L'intervento formativo ha evidenziato l'importanza della possibilità di sentire, riconoscere, dare un nome e elaborare le emozioni sperimentate dal docente nell'idea quanto più l'insegnante mentalizza l'esperienza emotiva con gli allievi, tanto meno la relazione educativa sarà esposta a risposte reattive piuttosto che a scelte educative da parte dell'insegnante.

A partire da questo assunto di base, si e' proceduto ad approfondire come funzionano le relazioni a partire dall'ascolto.

Si e' sottolineato quanto l'ascolto consista nell'accogliere tutto ciò che e' funzionale a confermare quanto presente nel nostro bagaglio di esperienze emotive, affettive, relazionali, etc., escludendo tutto il resto.

A tal fine sono state presentate alcune delle "figure ambigue" usate in

psicologia della percezione al fine di evidenziare come funzionano i nostri organi di senso.

Come nel caso della vista, anche nel caso dell'ascolto ci sono dei filtri che influenzano le informazioni in ingresso e la loro elaborazione.

A partire da questo tipo di consapevolezza, risulta fondamentale la conoscenza dei filtri di cui ciascuno di noi dispone poiché si ritiene che essi orientino in modo altamente significativo ciò che avviene all'interno delle relazioni.

I filtri a cui si fa riferimento in tale sede sono perlopiù costituiti dalle storie e dalle esperienze di vita di ciascuno di noi poiché esse vanno a costituire le rappresentazioni che abbiamo delle relazioni con gli altri e, in tal caso, delle relazioni con gli allievi. Sono queste stesse rappresentazioni che guidano e orientano, in modo prepotente talvolta, i comportamenti comunicativi che l'adulto mette in atto nella relazione con l'allievo.

I comportamenti comunicativi si manifestano a tre livelli: verbale, non verbale, paraverbale.

Il primo livello ha che fare con le parole usate dall'adulto, il secondo livello con il tono della voce, il volume e il ritmo, il terzo livello con la postura, i movimenti del corpo, il contatto oculare, la prossemica.

La visione dello spezzone tratto dal film Mrs Doubtfire ci ha dato la possibilità di analizzare gli scambi comunicativi tra alcuni personaggi.

Lo spezzone analizzato propone uno scambio comunicativo tra il personaggio interpretato da Robin Williams, un doppiatore di cartoni animati, padre separato con due figli, il regista, datore di lavoro e i tre tecnici del suono.

Di seguito viene riportato il dialogo oggetto di analisi.

La scena si apre con Robin Williams che sta doppiando cartone animato, in particolare dà la voce ad un uccellino e ad un gatto. L'uccellino sta candando nella sua gabbia, quando il gatto la apre, afferra l'uccellino e si accinge a condirlo prima di cucinarlo. Prima di procedere alla cottura, il gatto concede al condannato a morte una sigaretta.

A questo punto del cartone animato, Robin Williams fa dire all'uccellino una battuta che non è in copione mentre, peraltro, l'uccellino non muove il becco. Nella battuta, l'uccellino in qualche modo condanna il fumo. Il regista, a questo punto, interrompe il doppiaggio dicendo:

Regista: E ci risiamo! Stop, stop, stop! Torna indietro. Che combini? Daniel, quella battuta non è in copione, perché l'hai aggiunta?

Doppiatore: Ho pensato di puntualizzare la situazione

Regista: Quale situazione?

Doppiatore: il fatto che al pappagallino venga cacciata una sigaretta in bocca è moralmente deprecabile!

Regista: E' un cartone animato! Questo non è il solito talkshow di salutisti!

Doppiatore: Lou, milioni di bambini lo guardano: è come servirgli in mano un pacchetto di sigarette e dirgli "accendi!"

Regista: Non puoi far dire delle parole a Bungee quando lui non muove il becco!

Doppiatore: Be'... è fuori campo, un monologo interiore... forse è la voce di Dio, anzi è meglio... "Bungee non fumare!"

Regista: Attori!

Doppiatore: Ah, sì?! Allora chiediamolo ai tecnici. Trovate moralmente giusto pubblicizzare il fumo per l'infanzia?

I tecnici non rispondono: stanno fumando tutti e tre

Doppiatore: Giuria plagiata! Processo nullo!

Regista: Daniel, stammi a sentire ti prego: questo cartone costa alla produzione migliaia di dollari. Ora se vuoi la tu paga attieniti al testo e se vuoi fare il Ghandi fallo nel tempo pagato da qualcun altro!

Doppiatore: Se tu fai violenza io non rispondo (togliendosi la cuffia usata per doppiare)

Regista: molto divertente! Dove diavolo vai? Ehi, senti, ti avverto che se esci ora qui non ci rimetti più piede. Non accetto stronzate da te

Doppiatore: vuoi sapere quanto mi importa? Un piffero, Lou!

(Va via)

Dopo la visione del filmato, gli insegnanti sono stati invitati a fare delle riflessioni su quanto appena visto dal punto di vista della comunicazione e della relazione tra regista e doppiatore.

L'analisi degli scambi comunicativi è ha rilevato una relazione disfunzionale del tipo denominato escalation simmetrica. Gli insegnanti hanno evidenziato le caratteristiche di tale tipo di relazione: l'impossibilità reciproca di ascolto, il ricorso a squalifiche, etichettamenti, aut aut, scarsa capacità di gestire il conflitto e scarsa attenzione per le proprie emozioni e per quelle dell'altro.

Lo scambio comunicativo è risultato fallimentare da tutti i punti di vista e per entrambi i partecipanti alla relazione: sia il regista che il doppiatore hanno perso qualcosa di molto importante (il doppiatore ha perso il lavoro, il regista ha perso il doppiatore).

Di seguito si riportano le mosse comunicative disfunzionali oggetto di analisi e riflessione:

<p>Regista: E ci risiamo! Stop, stop, stop! Torna indietro. Che combini? Daniel, quella battuta non e' in copione, perche' l'hai aggiunta?</p>	<p>E ci risiamo! Questo intervento ci fa capire che episodi analoghi sono già accaduti. Per quanto riguarda la gestione dei conflitti, viene ritenuto più utile fare riferimento a quello che accade sul qui ed ora piuttosto che rievocare episodi passati. Fare riferimento anche al passato nel momento in cui accade un nuovo episodio non può che ampliare il terreno di conflitto, spostando peraltro l'attenzione dal momento presente e allontanando quindi il processo di risoluzione del conflitto presente.</p>
--	--

	<p>Che combini?</p> <p>Si tratta di un intervento che rimanda all'idea di un rimprovero che un adulto fa ad un bambino. Il regista, in tal senso, infantilizza il doppiatore e lo mette nella posizione di chi fa guai piuttosto che avere idee diverse dalle sue</p>
Doppiatore: Ho pensato di puntualizzare la situazione	
Regista: Quale situazione?	
Doppiatore: il fatto che al pappagallino venga cacciata una sigaretta in bocca e' moralmente deprecabile!	Il doppiatore fa riferimento ad una morale. E' come se dicesse al regista che non sta prendendo in considerazione l'aspetto morale della faccenda
Regista: E' un cartone animato! Questo non e' il solito palloso talkshow di salutisti!	Il regista evidenzia che il doppiatore sta intervenendo in modo inadeguato sul copione. Sottolinea quanto il doppiatore non si renda conto del contesto in cui si trova
Doppiatore: Lou, milioni di bambini lo guardano: e' come servirgli in mano un pacchetto di sigarette e dirgli "accendi!"	Riporta la questione sulla morale
Regista: Non puoi far dire delle parole a Bungee quando lui non muove il becco!	Il regista rilancia e usa una carta più concreta:l'impossibilità di far

	dire all'uccellino una battuta mentre non muove il becco
Doppiatore: Be'... e' fuori campo, un monologo interiore...forse e' la voce di Dio, anzi e' meglio..."Bungee non fumare!"	Il doppiatore non desiste, alza il tiro
Regista: Attori!	Il regista etichetta il doppiatore. Dire "attori" rimanda ad un'idea della categoria come costituita da persone che non stanno alle regole e che hanno delle idee che non sono particolarmente ancorate alla realtà
Doppiatore: Ah, sì?! Allora chiediamolo ai tecnici. Trovate moralmente giusto pubblicizzare il fumo per l'infanzia?	Il doppiatore percepisce di stare in una situazione da cui è diventato difficile uscire. Pertanto usa la triangolazione e chiede ai tecnici di prendere posizione relativamente al conflitto in corso
I tecnici non rispondono: stanno fumando tutti e tre	La triangolazione è una mossa comunicativa inefficace per due motivi: 1. un conflitto a due diventa a tre o più partecipanti e questo non può che rendere più difficile il processo di risoluzione; 2. può capitare, come in questo caso, di chiedere l'alleanza di terzi nell'idea di essere aiutati e di trovarsi nella situazione di trovarsi ancora più

	soli
Doppiatore: Giuria plagiata! Processo nullo!	L'intervento del doppiatore dà la misura delle emozioni che Robin Williams sta vivendo: si sente attaccato, sotto processo e in prossimità di ricevere una condanna.
Regista: Daniel, stammi a sentire ti prego: questo cartone costa alla produzione migliaia di dollari. Ora se vuoi la tu paga attieniti al testo e se vuoi fare il Ghandi fallo nel tempo pagato da qualcun altro!	Il regista continua a portare avanti la comunicazione stanno su un piano che non tiene affatto in considerazione quanto detto dall'interlocutore Se vuoi fare il Ghandi.... Il regista squalifica il doppiatore
Doppiatore: Se tu fai violenza io non rispondo (togliendosi la cuffia usata per doppiare)	Il doppiatore utilizza la squalifica del regista per rilanciare: per questo fa il Ghandi e fa riferimntno al principio di non violenza
Regista: molto divertente! Dove diavolo vai? Ehi, senti, ti avverto che se esci ora qui non ci rimetti più piede. Non accetto stronzate da te	Il regista fa ricorso ad un aut aut. Tale modalità, mettendo l'interlocutore con le spalle al muro, non può che innescare o una reazione aggressiva ulteriore o un taglio netto.
Doppiatore: vuoi sapere quanto mi importa? Un piffero, Lou! (Va via)	Il doppiatore opta per il taglio netto

A questo punto si e' reso necessario un approfondimento degli aspetti pragmatici della comunicazione a partire dai cinque assiomi definiti da P.

Watzlavick (1971).

Essi sono:

- Non si può non comunicare. Secondo questo assioma ogni comportamento e' comunicazione e, poiche' non esiste un non-comportamento, non e' possibile che si realizzi una condizione di non comunicazione.
- Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione in modo tale che il secondo classifica il primo. Questo assioma evidenzia quanto l'aspetto della relazione sia l'elemento qualificante nella comunicazione di qualsiasi contenuto. A proposito della relazione insegnante-allievo, talvolta il docente sperimenta l'impossibilità di far passare anche i contenuti più semplici con uno o più allievi. Quando si parla di contenuti si fa riferimento sia a quelli di tipo disciplinare che a quelli che attengono maggiormente alla sfera delle regole, delle aspettative, etc. Quando questa condizione si verifica, può accadere che l'insegnante si accanisca nella ricerca di modalità atte a trasmettere i contenuti, sperimentando a volte un profondo senso di frustrazione, senza avere la possibilità di fermarsi a riflettere su quello che accade all'interno della relazione con l'allievo.
- La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti. Il concetto di punteggiatura risulta fondamentale soprattutto se si parla di relazioni tra un adulto e un minore. Per chiarire cosa si intende quando si parla di punteggiatura facciamo l'esempio di una relazione che ognuno di noi ha sperimentato almeno una volta nella propria vita o come protagonista o come spettatore: mi riferisco ad una relazione di coppia. Immaginiamo una relazione in cui siano rintracciabili due posizioni: la moglie, con un comportamento definibile come quello di un pungolo nella rapporto con il marito, il marito con un comportamento classicamente definito da "orso" nel rapporto con la moglie, intendendo con questa immagine quella di un animale che vive ritirato, che riduce al minimo l'utilizzo delle

parole nel rapporto con la moglie. Se un osservatore esterno chiedesse ai due coniugi ragione dei rispettivi comportamenti, la moglie risponderebbe “io gli dico sempre quello che deve fare e come lo deve fare perché lui sta sempre chiuso nella sua tana e il mio è l’unico modo per farlo uscire”. Il marito, dal canto suo risponderebbe “mi ritiro nella caverna per difendermi da lei che mi pungola in continuazione”. Come si evince da questo esempio, ognuno dei due coniugi attribuisce all’altro, punteggia sull’altro ciò che accade nella relazione, sottolineando che il proprio comportamento non è altro che una risposta a quello dell’altro. Tale attribuzione è in realtà solo un modo di leggere il quadro del rapporto, come se ci fosse un pezzo di un puzzle responsabile dell’immagine che ne risulta e non fossero tutti i pezzi a portare ognuno il proprio contributo.

- Gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico sia con quello analogico. Tale assioma evidenzia quanto ognuno di noi utilizzi sia il linguaggio verbale che quello non verbale. A tal proposito è stato evidenziato il peso del linguaggio non verbale laddove ciò che viene detto a livello verbale non trovi una corrispondenza nel non verbale. Studi effettuati riportano quanto in questi casi il peso di ciò che viene comunicato a livello non verbale si aggiri intorno all’80%.
- Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull’uguaglianza o sulla differenza. Nello scambio simmetrico, i due partecipanti alla comunicazione occupano entrambi una posizione definita da Watzlavick (1971) one up. In tal senso, essi occupano entrambi una posizione di potere e responsabilità all’interno della relazione. Nello scambio complementare, i due partecipanti alla comunicazione occupano una posizione definita one up e l’altro una posizione definita one down. Tali posizioni definiscono una relazione in cui il potere e la responsabilità non sono ripartiti allo stesso modo ma colui che si trova nella posizione one up ha il ruolo propositivo e colui che si trova nella posizione one down ha

un ruolo che potremmo definire accondiscendente. Ne' gli scambi simmetrici ne' quelli complementari sono di per se' funzionali o disfunzionali: solo l'irrigidimento in un'unica modalit  all'interno della stessa relazione pu , a lungo andare, diventare disfunzionale e motivo di sofferenza per uno o entrambi componenti della relazione. Pertanto e' avere scambi comunicativi esclusivamente simmetrici o esclusivamente complementari all'interno della stessa relazione che pu  definire come disfunzionale il rapporto. In tali casi si parla di relazioni caratterizzate da escalation simmetrica o da complementarit  rigida. L'escalation simmetrica e' caratterizzata da uno strenuo braccio di ferro, in cui nessuno dei partecipanti alla relazione getta la spugna, l'intento sembra quello di vincere, di schiacciare l'altro.

La complementarit  rigida e' caratterizzata da una condizione per cui alle proposte dell'elemento che si trova in posizione one up ci sono sempre risposte accondiscendenti. Il rischio di tale relazione e' dato dal potente messaggio di disconferma che, a lungo termine, pu  arrivare al componente in posizione one up. Si tratta di un messaggio del tipo tu non esisti dato dal presentarsi di una continua accondiscendenza rispetto a tutte le proposte.

Tale assioma e' stato occasione di riflessione sulle proprie modalit  relazionali prevalenti, nell'idea che ognuno di noi abbia una tendenza a stabilire relazioni di un certo tipo piuttosto che di un altro.

Altro elemento di riflessione   stato il concetto di rappresentazione mentale inteso come una sorta di mappa che l'individuo porta con s  e che contiene una serie di regole o guide comportamentali da osservare all'interno della relazione, formulate sulla base delle esperienze passate o attuali (Bowlby, 1969; Stern, 1989).

Il modello rappresentazionale   costituito da sentimenti, credenze, ricordi ed esperienze che sono stati codificati e immagazzinati in forma astratta, ma organizzata.

I sentimenti immagazzinati che si riferiscono a una relazione particolare

possono influenzare anche i sentimenti associati ad un'altra relazione o l'interpretazione di nuove esperienze con la stessa o con un'altra persona. I modelli rappresentazionali sono sistemi aperti: questo significa che il loro contenuto, sebbene sia abbastanza stabile, è aperto al cambiamento indotto dalle nuove esperienze (Pianta, 2001).

Per meglio comprendere quanto la rappresentazione che abbiamo di una relazione abbia il potere di orientare in modo altamente significativo la cura, sono stati utilizzati spezzoni quattro filmati della serie televisiva Dr. House.

Nel primo spezzone abbiamo visto uno scambio comunicativo tra il Dr. House e una giovane collaboratrice. IL DR. Ha colto che la relazione che la dottoressa ha con un paziente tossicodipendente è orientata in modo inconsapevole dal modello rappresentazionale che la giovane ha relativamente alla tossicodipendenza e alle tematiche ad essa connesse. Di seguito riportiamo ciò che il Dr. House e la collaboratrice si dicono in merito.

Dr. House: Perché odi tanto i drogati?

Dottoressa: La sua situazione è diversa: lei prende gli antidolorifici per necessità

Dr. House: Lo so, io sono favoloso e non sono il paziente

Dottoressa: Non posso avere un'avversione per i tossici?

Dr. House: Sì ma ci deve essere una ragione. Lui è un paziente, non lo conosci eppure lo odi

Dottoressa: sta buttando via la sua vita...

Dr. House: Perché ha stabilito da sé le sue regole e non vive nella paura degli esami a sorpresa?

Dottoressa: Credevo parlassimo del paziente...

Dr. House: No, non parlavamo di lui. Perché hai tanta paura di perdere?

Dottoressa: Vuole licenziarmi perché mi piace vincere?

Dr. House: voglio saperne il motivo

Dottoressa: ho visto una partita di football una volta e ho notato una cosa strana: la squadra che aveva vinto era quella più felice... ho fatto due più due

Dr. House: Il nostro paziente è felice?

Dottoressa: E' un imbecille

Dr. House: E' un imbecille felice! Questo ha dato uno scossone alla tua visione del mondo. C'è un che di liberatorio nell'essere un perdente, non trovi? Perché tu hai paura...

Dottoressa: Mia madre non mi voleva bene e mio padre si aspettava troppo da me. Sarà questo? (è sarcastica). Mettiamo che sia così: so che questo fa di me una donna nevrotica ma perché la mia voglia di fare qualunque cosa per trovare la risposta giusta è un male per il mio paziente?

Nel secondo spezzone il Dr. House ha un confronto sulla stessa tematica con un'altra collaboratrice.

Di seguito riportiamo quanto i due medici si sono detti:

Dr. House: perché ti piacciono i drogati? Sei capace di rispondere ad una domanda?

Dottoressa: In lui non vedo soltanto un drogato

Dr. House: Ammirevole! Perché?

Dottoressa: Ci vuole un motivo per fare una cosa ammirevole?

Dr. House: Per tutto c'è un motivo. Lui è un paziente, non lo conosci eppure ti piace. Un genitore alcolista, trascorsi da drogata... non esistono santi senza passato!

Dottoressa: E peccatori senza futuro...

Dr. House: Perché sei sicura che la droga mascheri qualcos'altro

Dottoressa: la droga maschera sempre qualcos'altro

Dr. House: Mai sentito una cosa tanto stupida...

Il terzo spezzone vede come protagonisti la Dottoressa (protagonista del primo spezzone) e il paziente tossicodipendente di cui la giovane aveva parlato con il DR. House.

Di seguito viene riportato ciò che medico e paziente si dicono.

Dottoressa: Stai morendo e questo ha importanza

Tossicodipendente: Non molto. Io non sono un adulto, non ho mai voluto esserlo perciò se devo scegliere di restare sulla terra con un deambulatore e con una padella...

Dottoressa: Ma tu non rimpiangi niente?

Tossicodipendente: Ci sono state tante droghe, un sacco di bevute, un sacco di risse... Io rimpiango tutto il resto. Tu mi odi non è vero?

Dottoressa: Sì

Tossicodipendente: Non mi interessa

Dottoressa: Non provi niente?

Tossicodipendente: No, io non ho rimpianti

Il quarto spezzone vede protagonisti la stessa dottoressa e lo stesso paziente tossicodipendente del terzo spezzone.

Di seguito viene riportato ciò che i due si dicono.

Dottoressa: Il tuo destino è quello di invecchiare: hai il morbillo. Ti stiamo bombardando di corticosteroidi.

Tossicodipendente: E tu che cosa hai?

Dottoressa: mi hanno licenziata

Tossicodipendente: Allora che ci fai qui?

Dottoressa: Cerco di fregarmene

Tossicodipendente: Già! Bè, non è facile!

Il primo e il secondo filmato sono stati utili spunti di riflessione per capire

meglio cosa si intende quando si parla di modello rappresentazionale e quando si dice che esso è una sorta di manuale di istruzioni per l'uso a cui l'individuo si rifà continuamente. Si tratta di un manuale che orienta il nostro modo di relazionarci e, con esso, la pratica dell'aver cura.

Nel modello rappresentazionale della prima dottoressa sembra esseri scritto che non si può essere perdenti e fragili. Pertanto, nell'incontro con il paziente tossicodipendente, la parte fragile e perdente che la dottoressa non ha potuto esprimere trovando accoglienza e comprensione risuona. Le esperienze di vita della dottoressa, quelle in seguito alle quali la giovane si è fatta l'idea che bisogna essere sempre vincenti rendono difficile la relazione con un paziente ritenuto perdente. La dottoressa sembra trattare le fragilità del paziente come probabilmente sono state trattate le sue, aggredendole, non accogliendole, giudicandole.

Nel modello rappresentazionale della seconda dottoressa sembra essere scritto che c'è sempre un motivo dietro le scelte degli altri.

Il terzo filmato è stato utile spunto di riflessione per comprendere quelle che sembrano essere le differenze tra i modelli rappresentazionali che appartengono alla dottoressa e al paziente.

Nel quarto filmato, medico e paziente sembrano riuscire a sintonizzarsi di più. Probabilmente l'acquisita consapevolezza da parte della dottoressa (grazie al confronto con il Dr. House) consente alla giovane di provare a sperimentare cosa si prova a perdere (licenziamento) e al tossicodipendente di condividere con la dottoressa la difficoltà che il tollerare le sconfitte comporta.

Tutto questo non significa che l'insegnante debba sostenere un training analitico, ma che deve avere esperienza della dimensione clinica dei processi formativi come interpretazione continua dei vissuti che sono suscitati nel suo mondo interno dalla relazione educativa. E ciò non implica affatto che l'attenzione alla relazione debba andare a scapito di quella dei contenuti, né che si tratti di enfatizzarla indebitamente.

È proprio non riconoscendo la centralità della dimensione clinica in

educazione che la si lascia esposta alla confusività, all'abuso e all'immediatezza.

6.2.4 Restituzione dei risultati

Gli insegnanti delle classi coinvolte a tutte le fasi della ricerca sono stati riuniti in due gruppi, a seconda della classe di appartenenza al fine di procedere alla restituzione dei risultati ottenuti dall'analisi di tutti gli strumenti somministrati.

Questa fase ha visto pertanto la restituzione dei risultati ottenuti:

1. dalla somministrazione agli allievi della Scala sull'Esperienza di Supporto Intepersonale (relativamente a insegnanti e genitori)
2. dall'osservazione effettuata in classe dal ricercatore attraverso la Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo dell'Insegnante
3. dalla somministrazione della TRI agli insegnanti

A seguito di questa restituzione, alcuni insegnanti hanno chiesto una restituzione individuale, al fine di avere un feedback ancora più utile ai fini dell'attività didattica e della relazione con gli allievi.

CONSIDERAZIONI

CONCLUSIONI

Numerosi studi hanno identificato specifiche caratteristiche materne associate ad un attaccamento sicuro madre-bambino. Tali studi risultano essere spunti utili dai quali partire per identificare le caratteristiche e le capacità che l'insegnante dovrebbe avere per riuscire a far sì che la relazione con l'alunno diventi una risorsa per lo sviluppo di quest'ultimo dal punto di vista cognitivo, emotivo e affettivo.

In particolare, Ainsworth, Bell e Stayton (1971) hanno osservato come le madri di bambini sicuri siano più sensibili, ricettive, collaborative e disponibili nei confronti delle richieste dei loro bambini, di quanto non siano le madri appartenenti al gruppo degli evitanti e dei resistenti.

Alcune caratteristiche distinguono, inoltre, le madri dei due gruppi con attaccamento insicuro: le madri dei bambini evitanti tendono a respingere le

richieste infantili e a mostrare un'aperta avversione per il contatto fisico in modo più pronunciato rispetto a quelle dei bambini resistenti.

A partire da questi risultati, si può ritenere che gli insegnanti che mostrano di essere più sensibili, ricettivi, collaborativi, disponibili e capaci di accogliere le richieste degli allievi abbiano maggiori possibilità che la relazione con l'alunno sia una risorsa. Tali capacità mostrano di avere una correlazione con la dimestichezza dell'adulto con le proprie emozioni e fragilità.

Ainsworth ha rilevato come, al contrario, le madri dei bambini sicuri siano capaci di percepire le cose dal punto di vista del loro figlio e sembrano trattarlo come persona a se', rispettando lo svolgersi delle sue attività e quindi evitandogli interruzioni (1971). Tale capacità ha a che fare con la possibilità, da parte dell'adulto, di distinguere tra se stesso e il bambino senza fare confusione tra i propri bisogni e le proprie emozioni da un lato e le emozioni e i bisogni del bambino dall'altro. Pertanto, gli insegnanti che mostrano di avere una capacità di mettersi nei panni dell'alunno riconoscendo titolarità ai suoi bisogni e alle sue emozioni senza rischiare di proiettare su di lui aspetti emotivi personali non digeriti posseggono senz'altro requisiti che li differenziano notevolmente da i colleghi che non li hanno.

Anisworth, Bell e Stayton (1974) hanno definito la sensibilità materna come la capacità di riconoscere i segnali del bambino, di interpretarli in maniera accurata e di rispondere in maniera sollecita e adeguata.

L'indice più importante di sensibilità, affermano questi autori, risiede nella qualità che la madre imprime all'interazione con il bambino e nell'appropriatezza delle sue risposte. La madre che risponde in maniera adeguata non cerca di socializzare con il bambino mentre questi e' arrabbiato, di giocare con lui mentre e' stanco oppure di dargli da mangiare mentre sta per iniziare un'interazione sociale (Ainsworth et al. , 1974).

Meins (1999) ritiene che non sia ovvio capire come mai la sensibilità sia così importante nella determinazione di un attaccamento sicuro. A tal proposito, l'autrice ritiene si possa sostenere che l'esperienza di una madre sensibile e responsiva aiuti il bambino a individuare una relazione tra i propri

comportamenti e quelli del mondo esterno.

Una madre, secondo Meins (1999) può dimostrare la propria sensibilità: 1. rispondendo prontamente al pianto del figlio quando capisce che rappresenta un segnale di disagio, 2. consolandolo se è di malumore, 3. rendendosi disponibile ad interagire, 4. attribuendo significato ai suoi comportamenti, 5. trattandolo come una persona dotata di intenzionalità.

Il fatto che le madri dei bambini con attaccamento sicuro forniscano un supporto ambientale adeguato sia in situazioni quotidiane che inusuali, può avere delle ricadute positive sul senso infantile della propria autoefficacia in qualità di essere umano attivo?

Ciò che sembra essere determinante è da un lato la capacità di cogliere dell'adulto, dall'altro l'adeguatezza della risposta. Per quanto riguarda la relazione tra insegnante e allievo, la possibilità di stare in una relazione in cui i bisogni vengono visti, presi sul serio e trovano risposte adeguate restituisce all'alunno un'immagine di sé positiva che alimenta il senso di autoefficacia.

L'insegnante che mostra di avere adeguate capacità in tal senso, non fa ricorso alla squalifica, alla triangolazione, ad una rigida punteggiatura sull'allievo, alla personalizzazione dei conflitti, alle minacce.

I risultati di diverse ricerche indicano che nella prima infanzia la sicurezza è legata alla capacità del bambino di impegnarsi e di risolvere i compiti di natura cognitiva (Matas, Arend e Sroufe, 1978; Gove, 1983; Frankel e Bates, 1990; Hazen, Durrett, 1982): i bambini sicuri affrontano i compiti cognitivi con maggiore entusiasmo, sono pronti a collaborare con l'adulto, positivi nelle emozioni, costanti e attenti, più capaci di esplorare il loro ambiente con autonomia e più intraprendenti nel risolvere problemi di natura spaziale.

Da uno studio di Sroufe, Fox e Pancake (1983), emerge che gli insegnanti valutano più dipendenti dei loro compagni i bambini che hanno avuto un attaccamento insicuro nella primissima infanzia. Essi sono infatti più inclini a chiedere aiuto per la gestione di se stessi e dei rapporti sociali e passano più tempo stando fisicamente vicini all'insegnante. Questi risultati hanno trovato conferma in un lavoro di Turner (1993): non solo i bambini insicuri si

dimostrano più dipendenti durante situazioni di gioco libero, ma le loro richieste di aiuto vengono più facilmente disattese dall'adulto rispetto a quelle con attaccamento sicuro. L'adulto sembra cioè sentire come più genuine le richieste fatte da questi ultimi in quanto poste in maniera appropriata alla situazione o solo in occasioni in cui i bambini hanno un'effettiva difficoltà a sbrigarsela da soli.

E' possibile spiegare queste differenze nell'atteggiamento dell'adulto in relazione alla qualità dell'approccio interattivo del bambino sicuro. Lutkenhaus, Grossmann e Grossmann (1985) riportano, a tale proposito, che soggetti di tre anni, classificati come sicuri nella primissima infanzia, si mostrano più tranquilli e disinvolti mentre interagiscono con uno sperimentatore.

Le differenze basate sulla presenza o meno della sicurezza potrebbero essere concepite anche in termini di differenze nella forza dell'io e alcune evidenze empiriche depongono a favore di una relazione diretta tra questi due aspetti.

La forza dell'io può essere definita come un vigoroso senso della propria personalità che sprona l'individuo a non desistere e ad applicarsi con più impegno quando si trova di fronte a possibili insuccessi.

Per esempio, in uno studio di Lutkenhaus e collaboratori (1985), bambini di 3 anni classificati come sicuri sembravano impegnare ogni risorsa per evitare gli insuccessi nello svolgimento di un gioco competitivo, mentre i bambini insicuri erano più portati a desistere.

Gli autori concludono sottolineando come il comportamento dei primi sia indicativo di una maggiore forza dell'io.

Anche nell'interazione tra pari possiamo osservare fenomeni simili nel senso di una relazione tra sicurezza d'attaccamento e competenza nell'interazione tra pari (Lieberman, 1977; Waters, Wippman e Sroufe, 1979).

Sembrerebbe, pertanto, che le caratteristiche più evidenti del bambino sicuro siano l'indipendenza, il senso di autoefficacia e l'autonomia.

Nei lavori di ricerca portati avanti da Wood e collaboratori negli anni Settanta,

gli autori (Wood, Middleton , 1975; Wood, Bruner, Ross, 1976; Wood, Wood, Middleton, 1978) hanno valutato l'efficacia di un particolare stile tutoriale adottato da uno sperimentatore con bambini dai 3 ai 5 anni.

Sulla base dei risultati ottenuti in altri studi (Olson, 1966, 1970; Clinchy, 1974), si e' ipotizzato che il bambino fosse in grado di riconoscere l'obiettivo o i sottobiettivi di un compito, prima ancora di essere capace di eseguire la sequenza operativa necessaria per realizzarli. Tenendo conto di ciò, il metodo di insegnamento più efficace consisterebbe nel focalizzare l'intervento sul divario esistente tra il riconoscimento degli obiettivi e il loro effettivo raggiungimento, svolgendo così un ruolo essenziale attraverso la capacità di utilizzare il feedback proveniente dalle attività messe in atto dal bambino per realizzare i suoi obiettivi.

E' da queste osservazioni che si è sviluppato uno dei concetti centrali nel campo delle strategie tutoriali, ossia il concetto di scaffolding, che consiste nel controllo da parte dell'adulto degli elementi del compito che inizialmente richiedono capacità superiori a quelle disponibili da parte di chi apprende, consentendogli in tal modo di concentrarsi solo sulle parti che rientrano nella sua sfera di competenza e di completarle (Wood et. al., 1976). Il livello di specificità degli interventi dell'adulto e' di conseguenza dipendente dai precedenti successi o fallimenti del bambino.

Wood e collaboratori hanno rilevato che, oltre all'uso di feedback, vi sono altri fattori fondamentali nel sostenere la prestazione del bambino in un compito. Per prima cosa, e' emerso che i comportamenti di incoraggiamento e rassicurazione risultano funzionali a mantenere la motivazione per portare a termine il compito con successo.

Secondo Diaz, Neal e Vachio (1991), se l'adulto riesce a offrire incoraggiamenti e rassicurazioni, l'assunzione di responsabilità ne risulta ancor più stimolata.

A tal proposito, gli autori hanno condotto uno studio proponendo a due campioni di soggetti di tre anni, rispettivamente ad alto rischio e a basso rischio, un compito di attenzione selettiva e di ordinamento sequenziale. I

risultano hanno mostrato che le madri del campione ad alto rischio sono meno inclini ad approvare e incoraggiare l'operato dei figli, a utilizzare domande e affermazioni che richiedono di assumere una parte di responsabilità nel compito, e ad aiutarli a formarsi delle rappresentazioni concettuali o dei piani d'azione pertinenti.

Meins (1999) ipotizza che lo stile tutoriale di tipo "affettivo-motivazionale" citato da Diaz e colleghi, caratterizzi le relazioni di attaccamento sicuro.

Un altro intervento utile relativamente alle strategie tutoriali più efficaci consiste nel richiamare l'attenzione del bambino sugli elementi critici e nel ripetergli le strategie che si sono rivelate efficaci, in quanto gli si offre un quadro di riferimento generale rispetto a come affrontare il compito. Infine è importante assicurarsi che il bambino stia seguendo le dimostrazioni proposte e che gli risultino comprensibili.

Wood e Middleton (1975) hanno identificato l'intervento ideale relativamente alle strategie tutoriali utilizzate dalla madri con quello che si colloca a un livello superiore rispetto a ciò che il bambino è in grado di fare, definendo questa discrepanza tra la competenza potenziale e quella effettiva come la *regione sensibile all'insegnamento*.

Una madre in grado di identificare il livello di abilità cognitiva del proprio figlio sarà probabilmente più capace di fare commenti e di offrire suggerimenti accessibili e, allo stesso tempo, sufficientemente avanzati da permettere al bambino di elaborare regole generali per eseguire il compito.

ALLEGATI

1. Scala dell' Esperienza di Supporto Interpersonale

**SCALA DELL'ESPERIENZA DI
SUPPORTO INTERPERSONALE**

Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Università degli Studi Roma Tre

Età.....
Sesso.....
Data.....
Professione padre.....
Professione madre.....

ISTRUZIONI

Il questionario mira a conoscere meglio il modo in cui gli studenti della scuola media inferiore vivono il rapporto con la scuola, con gli insegnanti e con i propri genitori relativamente alla scuola.

Questo questionario è strettamente confidenziale. Non ti chiediamo mai

di indicare il tuo nome. Le tue risposte non saranno conosciute da nessuno (né dagli insegnanti, né dai genitori, né dai tuoi compagni di classe) al di fuori dei ricercatori dell'Università. Puoi quindi scrivere sinceramente quello che pensi realmente.

Leggi attentamente ciascuna frase e per ognuna indica quanto è vera per te mettendo una crocetta su una delle quattro risposte: molto vero, abbastanza vero, non molto vero, per niente vero. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. La migliore è la più sincera.

Se metti la crocetta su una risposta che non ti soddisfa, puoi cambiare la tua risposta cancellandola o barrandola. Se non capisci una domanda, alza la mano e noi ti risponderemo.

TI RINGRAZIAMO MOLTO PER LA TUA COLLABORAZIONE

ID.....

NOME DELL'INSEGNANTE:.....

MATERIA:.....

AFFERMAZIONI	RISPOSTE			
	Molto Vero	Abbastanza Vero	Non Molto Vero	Per Niente Vero
1. Il mio insegnante mi dedica molto tempo				
2. Il mio insegnante è giusto con me				
3. Le aspettative del mio insegnante su di me sono completamente sbagliate				
4. Il mio insegnante si interessa a come vado a scuola				
5. Il mio insegnante non spiega perché dobbiamo imparare certe cose a scuola				
6. Nella mia classe le regole sono chiare				
7. Il mio insegnante non sembra avere abbastanza tempo per me				

8. Il mio insegnante non è giusto con me
9. Per il mio insegnante quello che dico è importante
10. Il mio insegnante preferisce gli altri compagni a me
11. Il mio insegnante mi interrompe quando ho qualcosa da dire
12. Il mio insegnante non dice chiaramente cosa si aspetta da me a scuola
13. Il mio insegnante cerca di controllare tutto ciò che faccio
14. Al mio insegnante piace stare con me

AFFERMAZIONI	RISPOSTE			
	Molto Vero	Abbastanza Vero	Non Molto Vero	Per Niente Vero
1. I miei genitori non hanno mai abbastanza tempo per ascoltare quello che mi succede a scuola				
2. I miei genitori non dicono chiaramente cosa si aspettano da me relativamente alla scuola				
3. I miei genitori mi incoraggiano a scoprire in che modo i compiti possono essermi utili				
4. Secondo i miei genitori io non sono in grado di fare molto				
5. I miei genitori sono contenti di passare del tempo con me				
6. I miei genitori non mi spiegano perchè la scuola è importante				
7. I miei genitori sanno fino a che punto posso riuscire a scuola				
8. I miei genitori si impegnano molto per aiutarmi				

9. I miei genitori non mi lasciano mai decidere autonomamente
10. Ai miei genitori piace parlare con me della scuola
11. I miei genitori non sembrano avere abbastanza tempo per me
12. I miei genitori sono giusti con me
13. Non so cosa si aspettano da me i miei genitori relativamente alla scuola
14. I miei genitori non parlano di come l'impegno scolastico sia in rapporto con quello che io voglio essere
15. Non credo che i miei genitori sappiano cosa provo
16. I miei genitori si fidano di me
17. Non so cosa vogliono da me i miei genitori

2. Teacher's Relationship Interview (TRI)- Intervista sulla relazione per l'insegnante

Istruzioni per gli intervistatori

E' importante che l'insegnante si senta a proprio agio durante l'intervista, perciò non spingetelo a rispondere se dà segno di non volerlo fare. E' necessario riferirsi sempre all'alunno chiamandolo per NOME durante l'intervista, mantenere uno stile colloquiale, senza allontanarsi troppo dalla forma delle domande. Se possibile e' opportuno sondare esperienze specifiche dell'insegnante o esempi esplicativi delle risposte.

Istruzioni per gli insegnanti

Le porrò ora alcune domande a proposito della sua relazione NOME e su altre relazioni personali; l'intervista durerà circa un'ora. Forse riterrà che alcune domande riguardino argomenti strettamente personali: mi dica apertamente se non intende rispondere a qualcuna di esse e passeremo alla domanda successiva. Vorremmo conoscere la storia della sua relazione con NOME. Come lei saprà, si sa molto dei bambini; ora e' necessario ampliare le conoscenze nel campo delle relazioni che gli insegnanti instaurano con i bambini e con altre figure significative della loro vita.

A. La relazione con il bambino

1. Per favore, scelga tre parole che descrivano la sua relazione con NOME. Ora, per ognuna di queste parole racconti un'esperienza specifica o un momento che la illustri (formulare due volte la domanda per ottenere esperienze specifiche. Se necessario

- precisare “ come per la parola *divertente* : mi parli di un momento in cui la sua relazione con NOME e' stata divertente”). Esaminare ogni parola separatamente.
2. Mi parli di un episodio in cui lei e NOME vi siete sentiti veramente in sintonia (sollecitare l'intervistato a esporre ulteriori dettagli se necessario: “Mi descriva meglio cosa e' accaduto”). Come si e' sentito lei? Come pensa si sia sentito NOME?
 3. Ora, mi parli di un episodio in cui lei e NOME vi siete sentiti molto distanti (sollecitare l'intervistato a esporre ulteriori dettagli se necessario: “Mi descriva meglio cosa e' accaduto”). Come si e' sentito lei? Come pensa si sia sentito NOME?
 4. Quali esperienze con altre persone lei ritiene siano state particolarmente difficili o impegnative (dure, gravose) per lui/lei?
 5. Gli insegnanti si domandano spesso fino a che punto devono spingere i bambini a cimentarsi con argomenti difficili e quando invece e' opportuno desistere. Mi racconti un episodio in cui tale situazione si e' verificata con NOME. Come avete gestito lei e NOME la situazione? Che cosa ha provato lei in questa situazione?
 6. Mi racconti un episodio recente in cui NOME si e' comportato male (richiedere un esempio dettagliato). Che cosa e' accaduto? Perche'? Che cosa ha fatto lei? Perche'? Che cosa avete provato lei e il bambino/a? Normalmente le situazioni di questo genere si risolvono in questo modo?
 7. Mi parli di un episodio in cui NOME era turbato e si e' rivolto a lei. Che cosa e' accaduto? Perche'? Che cosa avete provato lei e il bambino/a? Normalmente le situazioni di questo genere si risolvono in questo modo?
 8. Qual e' la soddisfazione maggiore dell'essere l'insegnante di NOME? Perche'?
 9. Tutti gli insegnanti dubitano a volte delle proprie capacita' di soddisfare i bisogni del bambino. Che cosa determina questa situazione per lei con NOME? Come affronta questi dubbi? Pensa mai a NOME quando e' a casa? A cosa pensa in particolare?
 10. In che modo lei e NOME comunicate sulle sue esigenze di indipendenza o di aiuto? IChe cosa fa NOME per comunicare i suoi bisogni? Che cosa fa lei?
 11. Com'e' la sua relazione con la famiglia di NOME?

B. Le relazioni con gli adulti

Ora vorrei porle alcune domande sulle sue relazioni con gli adulti. In primo luogo parleremo dei rapporti in ambito scolastico.

12. Come descriverebbe le sue relazioni con gli adulti nella (nome della scuola)?
13. Mi parli della sua relazione con uno dei suoi insegnanti quando era bambino

3. Scala di Valutazione del Comportamento Comunicativo dell' Insegnante

SCALA DI VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO COMUNICATIVO DELL'INSEGNANTE

INSEGNANTE.....
MATERIA.....
ORE DI LEZIONE/SETTIMANA.....
CLASSE.....
GIORNO.....

Comportamento relazionale

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
Non coinvolge terzi					

Mantiene le divergenze sul piano professionale					
Focalizza l'attenzione sul presente e sul futuro					
Rinuncia al desiderio di vincere nella relazione					
Loda o incoraggia					
Punteggia su di se'					

Interventi verbali

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
Fare il punto della situazione					
Rispecchiamento					
Chiedere l'esplicito consenso					
Espansione					
Invito a continuare generico					
Richiesta di chiarimento o esplicitazione					
Problematizzazione					
Domande aperte					
Domande chiuse					
Domande di valutazione					

Comportamento non-verbale

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
Sorride					
Offre un buon contatto visivo					
Ha una gestualità di apertura					

4. Interviste insegnanti

MARIA (Francese C)

I.

1. Proficua
2. Aperta
3. Sincera

1. Il riscontro proficuo. C'è un riscontro. Vedo che Maria è riuscita ad assimilare i procedimenti di apprendimento della lingua.

2. La comunicazione è aperta anche se Maria non è una ragazza eccessiva. E' aperta alle correzioni, a ciò che l'insegnante dice, propone.

3. La mia sincerità verso di lei nel dare voti che riflettono la sua situazione. C'è una continuità che rispecchia la sua sincerità

II. Maria è una ragazza un pochino chiusa. In sintonia, non saprei. Non c'è un episodio in particolare. Non emerge rispetto agli altri che sono agitati

III. Quando non è venuta al campo scuola. Poi ho distribuito delle schede e mi sembra che Maria non parteciperebbe ad un progetto che ho proposto. Sono i genitori che non vogliono, forse ha una famiglia chiusa. MI è dispiaciuto perché pensavo che la partecipazione ci fosse da parte di tutti. Lei si è sentita esclusa perché sono esperienze che non ritornano

IV. Il confrontarsi con alcune ragazze o ragazzi problematici, oppure eccessivi nel comportamento, trovarsi in una classe molto disomogenea. Anche guardando i risultati non c'è omogeneità. Queste personalità vogliono emergere a tutti i costi

V. La correzione dell'ultimo compito: Maria ha saputo narrarmi in sequenza un fatto di cronaca. Non ho mai pensato che lei non potesse riuscirci

VI. Non ne ricordo nessuno

VII. NO, non c'è stato. E' molto chiusa.

VIII. Ho un riscontro nella positività dell'insegnamento, non solo perché è brava ma vedo che partecipando è una di quelle che... un elemento che traina. Lei agli altri potrebbe dare un esempio per la partecipazione e per la puntualità. Ha imparato un metodo di studio e di comportamento. E' di soddisfazione perché vedo dei risultati. Quello che si è fatto è stato acquisito. MI conferma che ho fatto bene

IX. Forse nel proporre un'attività diversa dai percorsi che si propongono in classe. Non ho il tempo e inserita in un contesto classe come il suo, non riuscirei a farlo. E' una classe dispersiva. *Pensa mai a Maria quando è a casa?* No, ho pensato a lei solo quando non è venuta a scuola o quando è venuta la mamma che mi ha dato l'impressione di essere una donna molto dura con delle richieste molto precise nei confronti della scuola forse perché proviene da un altro paese e ha vissuto situazioni diverse. Ha un'idea di scuola diversa da quella che abbiamo qui

X. Lei a me non dice nulla. E' una ragazza molto sottomessa al volere dei genitori o della mamma.

XI. Scarsa. La mamma l'ho vista 1-2 volte ai colloqui, una persona estremamente quadrata, un po' fredda

XII. Questo è il primo anno. Devo dire che sono abbastanza contenta perché ho trovato alcuni rapporti che sono tali anche al di fuori della scuola. Mi sembra che il personale sia abbastanza disponibile, buono

XIII. L'insegnante di francese del liceo. La ricordo perché tra tutte era quella che sapeva trasmettere con fermezza ma anche umanità ciò che insegnava. Una persona molto simpatica, aperta, competente con la quale nei cinque anni pendo di aver stabilito un rapporto di fiducia, proficuo, studiavo volentieri la sua materia. Forse è stata l'unica insegnante che dopo la maturità sono andata a trovare a casa. Lei era molto severa e aveva delle richieste opportune...eravamo in un liceo linguistico. Io ero brava, mi piaceva la materia, si aspettava da me dei buoni risultati. Era anche materna. Riusciva ad avere queste due parti: materna e severa.

CATERINA (Francese C)

I.

1. Difficile
2. Discontinua
3. Tumultuosa

1. Tanti episodi. Quando Caterina non accetta le regole, non si adegua come i compagni a delle regole che esistono, quando pensa che si possa scegliere di studiare o no una materia a priori, di non fare il minimo sforzo. Non riuscire a stabilire un rapporto di fiducia con Caterina perché lei ha una personalità discontinua. Al campo scuola è venuta a bussare più volte alla mia porta: non sono riuscita a capire se scherzava o se voleva stabilire un rapporto con me. Ha parlato con me un intero pomeriggio. Pensavo che in classe sarebbe cambiata da quel momento in classe, invece no.

2. E' un rapporto non continuo.

3. Tumultuoso perché mi sono arrabbiata. Ho cercato di convocare i genitori che non ho mai visto. Ci sono prese di posizioni, anche io mi irrigidisco. Ci deve essere sempre un atto di forza.

II. Non penso che ci sia stato. Forse quello del campo scuola ma non ho capito se aveva uno scopo preciso, una strategia.

III. La distanza c'è perché vedo in lei una ragazza intelligente che forse approfitta della sua condizione familiare problematica. Penso che voglia stabilire con il docente una relazione di amicizia e forse non riesce a capire che questo rapporto non si può avere. Bisogna saper accettare le valutazioni nel rapporto insegnante-allievo. Mette in discussione tutto. Io mi sento a posto con la coscienza perché penso che studiando potrebbe fare di più. La mia valutazione è in base a quello che lei ha fatto. Io non sono riuscita a neanche lei ha voluto C'è stato quasi un muro eretto senza un motivo preciso ed è una cosa che hanno notato altri colleghi.

IV. Penso che per quanto riguarda l'ambito scolastico... con qualche altro docente. Nell'ambito extrascolastico... immagino nell'ambito familiare, anche con le amicizie. Ho idea che sia una persona problematica. Mi sembra abbia una relazione difficile col padre

V. Penso che con lei non ci sia stata questa situazione. Non ho proposto a Caterina cose più difficili di quelle che sapeva fare. Anche perché sin dall'inizio dell'anno si è rifiutata di svolgere dei lavori. Non ho neanche pensato che lei potesse svolgere un lavoro diverso dagli altri, o più difficile o più semplice. Ho sempre pensato che fosse una ragazza intelligente ma che a causa della sua situazione problematica si sia rifiutata.

VI. Episodi in cui questo suo modo di fare che penso abbia anche con altri... Frasi del tipo "oggi poteva rimanere a casa" oppure "quando esce da scuola le può succedere qualcosa". Erano frasi che davano fastidio ma ho pensato di non darle peso, l'ho ricollegato alla sua situazione di disagio. Ha rifiutato i nuovi insegnanti. Metteva in dubbio anche le mie valutazioni. Quando lei diceva queste cose io non rispondevo oppure rispondevo "oggi avevo tanto sonno che sarei rimasta a casa". Era una provocazione, come potevo rispondere ad una provocazione!? Io mi sentivo poco rispettata. E' come se ti dicesse che non ha stima di te, che non le piaci. Non so se lei si è resa conto della pesantezza delle sue affermazioni. Il contesto sociale da cui esce deve essere degradato. Ho sentito anche bestemmie. L'impressione è che lei non abbia mai voluto rispettare delle regole. Ho pensato che a volte abbia approfittato della sua posizione debole di ragazza problematica.

VII. Con alcuni docenti ha cercato di stabilire una relazione materna ma a un certo punto sono stati

messi paletti. Forse anche per il mio carattere non c'è stata una sua richiesta. Erano richiesta di attenzione ma mascherate con provocazioni o attacchi. Il mio aiuto lei non l'ha mai cercato.

VIII. Oggi mi ha fatto firmare 1 foto di classe. C'è sempre stata la provocazione precedente: "me la firma? Tanto lei l'anno prossimo non ci sarà". E' stata una soddisfazione perché anche se non mi ha amata ha ammesso che la mia presenza c'era e c'è stata, mi ha riconosciuta.

IX. Se tra me e Caterina ci fosse stata una relazione più materna penso che avrei fatto una differenza rispetto alle mie relazioni con altri alunni. Avendo appreso da altri insegnanti che lei voleva una relazione materna, secondo me ho fatto bene a non permetterle di andare oltre. Anche se forse, se avessi avuto una relazione materna avrei potuto aiutarla di più. Per me è giusto mantenere una comprensione ma una certa non dico "distanza" ma che definisca bene i ruoli. *Pensa mai a Caterina quando è a casa?* Poco. Non voglio portare a casa i problemi che si creano durante il lavoro. In passato li avevo portati di più, non i davano pace

X. Non mi chiede aiuto. E' stato difficile farmi accettare dalla classe.

XI. Non ho mai visto un genitore. E' andata da altri e non da me. Non mi sembra corretto.

ALESSANDRO (Storia C)

I.

1. Giocosa

2. Serena

3. Produttiva

1. Perché abbiamo un mondo in comune che è il calcio e ci prendiamo in giro a vicenda

2. Perché nonostante sia un ragazzo che ha il sostegno e manifesta problemi di ansia, rispetto allo studio siamo riusciti a stemperare questa sua ansia

3. Perché dall'inizio dell'anno scorso ad adesso ho visto che è diventato meno ansioso, più autonomo

II. Rispetto a qualche interrogazione lui ha anticipato il mio giudizio che era negativo o parzialmente negativo. Ha fatto un'autovalutazione sul perché. Mi ha dimostrato di aver capito quello che gli chiedo. Mi sono sentita gratificatissima. Penso che lui si sia sentito tranquillo

III. Non mi ricordo. L'anno scorso aveva delle forme di partecipazione invadenti: parlava sempre, interrompeva in modo non pertinente. Io lo rimproveravo in modo duro. Era petulante, ho avuto dei momenti di fastidio. Abbiamo risolto tante cose con l'autoironia. Lui mi iniziava a chiedere l'ora mezz'ora prima quando doveva uscire 10 minuti prima per andare a nuoto. Si preoccupava di fare tardi. Mi sentivo irritata anche parecchio perché mi interrompeva. Lui non aveva grande consapevolezza, lui esprimeva un bisogno immediato ed era incapace di mediare i propri bisogni con la realtà

IV. A scuola è accettato dai compagni. L'anno scorso aveva un'insegnante di sostegno che faceva comprensione. L'insegnante era terribilmente ansiosa e più che rasserenare Alessandro, gli metteva ansia. A volte Alessandro manifestava un po' di fastidio

V. Succede quotidianamente. Lui ha difficoltà. Io dico ai ragazzi che non devono imparare a memoria ma essere autonomi nel ragionamento. Se lui impara a memoria per me è già tanto e so che non posso chiedergli più di tanto.

Nelle prove di ingresso iniziali aveva un braccio ingessato e gli dissi che poteva non farle. MI disse che voleva farlo e io scrivevo sforzandomi di essere neutrale perché lui mi diceva cose agghiaccianti. C'erano risposte che non sapeva oggettivamente però arrivava alla risposta con degli stratagemmi: andava a vedere altre domande perché capiva che nelle altre domande c'erano le risposte. HO provato meraviglia e contentezza, voglia di comunicarlo ai genitori

VI. Non ci sono stati

VII. Non mi ricordo

VIII. di vedere risultati e di aver instaurato un rapporto più sereno rispetto all'inizio. E' un ragazzo che ha un vissuto di grande sofferenza: ha avuto un tumore ed è stato a lungo in ospedale.

IX. Alessandro avrebbe bisogno di maggiori interventi individualizzati dal punto di vista della didattica e nella relazione. A volte sono stata dura con lui, cercavo di non stare dietro la sua ansia.

Li affronto imponendomi di non dimenticarmi di lui. *Pensa mai ad Alessandro quando è a casa?* Sì. Penso all'aspetto ludico con lui, al suo sguardo, mi trasmette allegria. Quando penso alla lezione o alle verifiche mi pongo il problema "ce la può fare?"

X. Me lo dice chiaramente, botta e risposta. Lui mi racconta delle cose ma non molto intime. Credo che

lui abbia una certa riservatezza. Anche io non ho una mentalità indagatoria, E' come se fossimo due amici maschi, c'è cameratismo. Vado più d'accordo con maschi. Io, se posso aiutarlo lo aiuto, se no n glielo dico

XI. La mia relazione mi sembra buona. Il padre di Alessandro è una persona invadente e ansiosa ma non provo fastidio: li comprendo e li ammiro. Scherzo anche con il padre. "Abbiamo faticato, ma abbiamo ottenuto dei risultati", rimandando l'idea della squadra

XII. Non sono buone. E' il secondo anno che sono qui e vengo da una scuola dove sono stata molti anni ed era una famiglia. C'era una circolazione di affetto e di stima. Qui noto diffidenza, sono diventata diffidente, ci si parla alle spalle. So che certi miei metodi creano perplessità. Ho scelto le persone di cui mi fido e parlo con loro. Mi fido di pochi

XIII. Ho sempre avuto problemi con la matematica. Alle medie ebbi un'insegnante per un anno che a vederla non le avresti dato una lira: era sciatta, con le calze bucate, ma quando spiegava io capivo quello che nessuno era riuscito a farmi capire. Entrava piena di energie, non era docile, era anche severa. Al liceo bel rapporto con il prof. di greco. Era severo e nervoso. Lo ammiravo per la cultura e per come spiegava: coinvolgeva tantissimo. Lui tendeva a terrorizzare ma aveva capito che con me non ci riusciva. C'era un rapporto sereno. Sono stati tutti e due molto coinvolgenti. Lei era energica ed allegra, l'altro era molto comunicativo. Entrambi trasmettevano le cose che ti servivano, ti davano competenze

LUISA (Storia C)

I.

1. Improduttiva

2. vuota (la ragazza e la relazione)

3. di insofferenza

1. L'atteggiamento di questa ragazza che più cresce più è mentalmente fuori dalla scuola. E' l'atteggiamento dell'oca giuliva, lo dico anche a lei. Studia soltanto una volta al quadrimestre quindi mi utilizza come un supermercato. Impara a memoria e poi si arrabbia se non le metto il voto che si aspettava. Al campo scuola ha avuto un atteggiamento da oca. Su di lei gli interventi didattici scorrono via. Forse negli ultimi mesi qualcosa di più sta dando. Non sono riuscita a creare un rapporto di complicità.

2. Non c'è scambio, non c'è complicità. Quando le cose rimbalzano...con la testa altrove.

3. L'insofferenza è mia. A volte anche da parte sua quando la critico, come se io avessi nei suoi confronti delle richieste che non stanno né in cielo né in terra. Lei mi fa presagire un modello di donna che non sopporto. Ha un atteggiamento leggero e superficiale. E' una ragazza intelligente oppure non ci arriva a capire?

II. Non mi viene proprio

III. Al campo scuola stavamo uscendo dalle mura di un borgo e in un angolo c'era un gruppo di vitelloni locali che avevano preso in giro Chiara. Dietro di me c'era un gruppo tra cui c'era Luisa e davanti a questi hanno cominciato a fare le papere e a dire il numero di cellulare ad alta voce. Luisa ha avuto una reazione di stizza nei miei confronti perché mi ero arrabbiata. Ho provato rabbia nei confronti di Luisa e impotenza. Ti rendi conto che il mondo che ti circonda è più forte di te, che i modelli passano. Mi sono sentita come la vecchia mente io non mi sento così. Luisa non se ne è importata. Ha continuato a fare quello che faceva. Era leggermente infastidita.

IV. Penso che le sia gravosa la scuola in generale. L'adulto le va bene finché le consente di fare quello che vuole dopodiché non lo calcola. Credo che l'insegnante di Italiano sia un problema per lei: è una figura seria ed esigente.

V. Per me è scontato che lei debba cimentarsi: sta ad un livello talmente basso....

VI. Quello del campo scuola

VII. Lei mi dice quando ha paura di qualche verifica. L'anno scorso aveva paura di essere bocciata. A volte piangeva pure. Quando si rivolge a me parliamo: cerco di rassicurarla e di farle rendere conto dei suoi errori. Ho la sensazione che non abbia il senso della realtà. Penso che lei possa provare una rassicurazione momentanea. Penso che nulla di quello che dico possa essere risolutivo per lei. Luisa raccoglie una serie di insuccessi, per questo ha paura. Fa parte di quella categoria di alunni con cui ho

più difficoltà. In questi ragazzi vedo l'indifferenza quotidiana, la mancanza di progetto: non si chiedono "se domani mi interrogano che succede". Se vanno male piangono ed è questo su cui non riesco ad intervenire, faccio la cattiva per scuoterli, invece niente. Luisa si fa degli sconti. Non capisco se non ha il senso della realtà o se ci prova. Secondo me però non è tanto furba. Propendo più per la prima

VIII. L'ho avuta recentemente. Ora sta studiando anche se a modo suo (mnemonicamente). MI sto chiedendo se si stia muovendo qualcosa. Almeno ho un appiglio

IX. Penso di riuscire a farle capire qual è il metodo per studiare. Lei ha bisogno di una maggiore coercizione, di una figura più distaccata. E questa caratteristica non mi appartiene. *Pensa mai a Luisa quando è a casa?* NO

X. Con richieste esplicite: "mi aiuta a...". Se me lo chiedesse più spesso sarei più contenta. Io cerco di rispondere nel modo migliore perché mi sembrano occasioni rare da sfruttare al massimo

XI. Inesistente. Ho visto la madre per la scheda. Le diciamo che Luisa non fa nulla, lei dice che lo sa, intasca e porta a casa. Dice che ha le ripetizioni a casa... che posso fare? (dice la madre). C'è rassegnazione. Ho visto anche il padre: era mal messo fisicamente... col bastone. Non mi sembrano due sprovveduti. Mi sono chiesta "ma non vedi come si pone tua figlia, come si conchia col trucco?". Nel padre ho intuito un po' di rabbia nei confronti della scuola.

CHIARA (Storia C)

I.

1. Impegnativa
2. Conflittuale
3. Faticosa

Chiara l'anno scorso nella prima lezione mi annunciò che non aveva mai studiato la storia e la geografia e che io non mi illudessi, la qual cosa mi stimolò. E' anche nel mio carattere: quando mi si dice che una cosa è difficile io mi ci impegno. Io mi sono dedicata parecchio a lei e lei è migliorata tantissimo. Ha acquisito autonomia, sicurezza. Non riesco a scindere i tre aggettivi. Chiara ha una storia personale tremenda. All'inizio avevo sottovalutato questo aspetto. Lei aveva letto il mio impegno come qualcosa che andava al di là. Ha incominciato ad essere invadente fisicamente (mi vuole abbracciare, toccare), ha iniziato a mandarmi biglietti, lettere. Quest'anno la situazione si è complicata ulteriormente perché lei sta tentando di usarci mandandomi messaggi sulla sua situazione familiare: sono delle mattonate. Io sono in contatto con la psicopedagoga della scuola. In alcuni momenti ho avuto la sensazione che lei se le inventasse. Siamo in una fase negativa perché qualche giorno fa l'ho vista fare una cosa brutta nei confronti della mia collega di inglese: prendeva a pugni e a calci la porta della classe, qualcuno ha detto che l'ha chiamata "troia". Sono entrata e mi sono arrabbiata con tutti e l'ho minacciata di chiedere la sospensione. Ha una tendenza alla... come se fosse selvaggia. Ha questo modo di lasciarsi andare anche fisicamente. Nei suoi confronti provo affetto, a volte provo fastidio.

II. Quando abbiamo studiato insieme durante il laboratorio e lei il giorno dopo si è fatta interrogare e sapeva. Mi sono sentita contenta, più serena. Mi sembrava di aver ottenuto un risultato, uno spostamento. Poiché lei è smodata, nel momento in cui è riuscita a ripetere un paragrafo a iniziato a sentirsi il padrone del mondo, a intervenire, ad essere invadente. E' faticoso.

III. Siamo andati al campo scuola e lei aveva questo atteggiamento tentacolare. Io ero con un'altra classe quindi lei doveva chiedere la soddisfazione dei suoi bisogni all'insegnante che stava con loro. In pullmann mi si è seduta dietro e non faceva altro che toccarmi, mi sentivo i tentacoli. MI sono spostata e lei mi seguiva. Persecutoria è la definizione giusta. Avevo la sensazione di soffocamento. Lei se ha fatto quelle cose è perché aveva qualcosa dentro. Più volte mi ha detto "mi scusi ma non riesco a farne a meno". Poi si sarà sentita dispiaciutissima perché io le ho detto che mi dava fastidio. Ora ha abbandonato la persecuzione fisica e ha iniziato a parlarmi di quello che succede a casa.

IV. Con i genitori, con il fratello più grande, credo che lui abbia dei problemi, tipo di ritardo. Genitori separati malamente, lei è rimasta col padre. Ha un rapporto assurdo con Silvana (compagna di classe): c'è un rapporto di odio-amore, non faceva altro che dirmi "sta piangendo". E' un po' doppia.

V. Nelle classi lo stesso argomento per alcuni può essere banale, per altri difficile. E' tramontata l'era dell'egualitarismo. Chiara aveva una repulsione fisica per la mia materia. La scelta era o abbandonarla al suo destino di totale ignoranza o porle dei traguardi. Vale la pena di porsi sempre al di là. Se ti fermi

con questi ragazzi resti all'età della pietra. Secondo me bisogna fare un po' l'uno un po' l'altra. Lei all'inizio dice "non ce la farò mai", ha un atteggiamento distruttivo. Quando mi vede che aiuto qualcun altro lei prende ed esce. La devo andare a cercare. Dopo l'atteggiamento distruttivo poi si mette e fa.. L'anno scorso quando la calcolavo meno si metteva a gridare "abbasso la storia" in corridoio". Io mi dico che devo stare molto attenta perché la situazione mi può sfuggire sempre di mano.

VI. Quello con la collega di inglese. Era un ammasso di irrazionalità, di brutalità.

VII. Ce ne sono stati tantissimi. Ha scritto una lettera a me in cui sosteneva che non ce la faceva più e che aveva pensato di andare in una casa famiglia e che veniva a scuola con i vestiti nello zaino perché voleva andare alla stazione Termini. Ho fotocopiato la lettera e l'ho data alla preside. Chiara mi aveva detto di non deluderla facendo leggere la lettera a nessuno. Le ho detto "parliamone e parlane con qualcuno che se ne possa occupare fino in fondo". Io a pelle ho sentito che mi stesse usando, quindi non ho avuto quel coinvolgimento emotivo che avrei avuto se avessi sentito che quello che mi stava dicendo era vero. Mi coinvolge più sul piano didattico. Non capisco come lei si sia sentita: se mi stava usando avrà provato soddisfazione, se non mi stava usando avrà sentito sicurezza. Lei cerca sempre complicità.

VIII. Quella di averla fatta migliorare e averle fatto superare degli scogli.

IX. penso che dovrei essere più dura, forse dovrei essere meno disponibile perché nella sua testa si stanno confondendo i ruoli e non le faccio un gran bene. *Pensa mai a Chiara quando è a casa?* Raramente.

X. Lei me lo dice chiaramente "professoressa dobbiamo parlare". Deve avere l'esclusiva. Non le mancano i modi per comunicare... sono fin troppi.

XI. Il padre l'ho visto una volta e abbiamo avuto una conversazione tranquilla. La madre ho percepito che è una persona molto nervosa, forse anche un po' depressa e anche un po' rabbiosa nei confronti della scuola anche se negli incontri che abbiamo avuto è stata molto tranquilla. Quando l'anno scorso le si diceva che Chiara non fa le cose lei tendeva a giustificarla e diceva "voi che fate?". Quest'anno mi sembra che si sia ammorbidita anche perché i risultati sono migliorati.

FEDERICA (Spagnolo B)

I.

1. Semplice

2. Diretta

3. Simpatica

1. Perché loro mi vedono giovane. Io sto spiegando e giro per i banchi e mi dice "che bello smalto" oppure "ha cambiato occhiali?". Può essere disarmante e mi ricordo che anche io osservavo le professoresse.

2. Se sostituisco qualche insegnante non hanno filtri e commentano anche negativamente gli altri insegnanti come se potessi stare più dalla loro. Se non vogliono fare qualcosa me lo dicono

3. Lo stesso episodio per simpatia e semplicità.

II. Questi episodi rappresentano un buon rapporto una sintonia è qualcosa di più importante

III. Quando stavamo parlando di un'insegnante che sentono molto pesante. Io ho spiegato che nel cambiare insegnante non bisogna partire con l'idea che l'insegnante stia sbagliando. Loro sono più netti. Federica era sbilanciata sulla professoressa, sui suoi aspetti personali. Io cercavo di portarla sul piano professionale. Era come se parlassimo su due piani differenti: loro parlavano sul piano umano e personale. Quando io spiegavo penso che loro abbiano pensato "che ne vuole sapere? Facciamola parlare un po' ma noi rimaniamo sempre della nostra idea e abbiamo ragione"

IV. Con questa insegnante. Con le persone che fanno più chiasso, che provocano, lei li evita, li ignora. In questo mi sembra più matura e autonoma

V. Non si è verificato perché è abbastanza curiosa, è una che persevera

VI. No, mi sembra di no

VII. Aveva fatto un compito nella mia materia e aveva preso un voto più basso del solito. Mi ha chiesto se era grave, se condizionava il voto finale e se poteva recuperare nel compito successivo. Io ho provato un po' di tenerezza. Mi ha fatto anche piacere perché mi fa pensare che ci tiene. Penso che lei si sia sentita insicura, si riteneva più brava di quello che era riuscita a dimostrare. Io l'ho tranquillizzata e le ho detto che poteva fare di più. Lei si è sentita rasserenata. Normalmente le situazioni di questo tipo si risolvono così

VIII. Forse che studia, è precisa ma neanche in maniera così pesante. Fa quello che deve fare ma cerca di metterci qualcosa di suo, la personalizza. Si misura con cose che non conosce. Esce un po' fuori dagli schemi. E' più interessante

IX. Avendo poche ore e una classe con soggetti vivaci, avrei voluti fare delle cose più vivaci, più interattive. *Pensa mai a Federica quando è a casa?* NO

X. Chiede direttamente. Richiama la mia attenzione

XI. Mi sembra che siano venuti una volta... non problematica

XII. Dipende. Rapporti di lavoro, amichevoli ma non troppo approfonditi. Le colleghe con cui ho stretto di più sono quelle di sostegno che hanno più o meno la mia età

XIII. La professoressa di lettere delle medie... la più incisiva. Non avevo problemi a scuola. Io ero timidissima: lei mi ha spronato molto, a volte anche esagerando, a venir fuori. E' stato un percorso fatto negli anni ma lei ha dato la prima botta. Aveva un carattere molto forte. Per una recita mi sgridò perché parlavo a voce bassa. Io ci rimasi male, piansi. Alla fine della III media ho aiutato un compagno che non ricordava le battute. Lei mi disse " Lo vedi che è servito!". Ci rimase male che ho scelto lo Scientifico. E' rimasta affezionata: lei è contenta ora che io abbia seguito le sue orme. Ho studiato più alle medie che alle superiori. Ho vissuto di rendita per quanto ci aveva fatto studiare.

LUCA (Spagnolo B)

I.

1. Incerta

2. Sbilanciata

3. Difficile

1. Sono dei momenti particolari in cui nel momento in cui è interessato parla, chiacchiera ma prevarica e continua a parlare a prescindere dal fatto che l'altro stia ascoltando, parlando d'altro. Se le cose lo interessano troppo si va al di là perché non è in grado di dialogare. Preso dall'entusiasmo è difficile farlo riflettere. A volte non so se valga la pena puntare su quello che gli interessa di più perché non so fino a che punto è produttivo

2. Non rispetta tanto i ruoli.

3. E' difficile cercare di coinvolgerlo

II. Veramente in sintonia, no. Nominò un giocatore e io gli ho fatto capire che avevo un minimo di coscienza della materia. Ha apprezzato, è rimasto stupito del fatto che potessi confrontarmi su questo. Mi sono sentita più vicina a lui, ad un suo interesse

III. Quando abbiamo iniziato a parlare di Gomorra lui ha detto che lo stava leggendo. Io gli ho chiesto: lui aveva apprezzamento per quel mondo, per quei valori (camorra). Quando ho provato a dirgli che fare certe cose non ci libera la coscienza. Io mi sono sentita preoccupata perché può essere lo specchio di quello che possono pensare i ragazzi a questa età anche in quei contesti. E' un esponente del prodotto della nostra società. Lui si è sentito importante perché aveva letto il libro. Si è sentito adulto perché i compagni non lo avevano letto.

IV. Ho anche il fratello nell'altra classe. Penso che in famiglia sia stato inculcato il culto della forza. Credo che sia fuorviante a questa età.

V. Cerco di aiutarlo quando non ce la fa e di incoraggiarlo. No ho desistito. Ho rimodulato le lezioni su di lui. Non si può differenziarlo troppo. Quando non sa fare non lo fa. Preferisce che gli si dica che non lo vuole fare piuttosto che non lo sa fare.

VI. Con me tutto sommato non si è comportato male. A volte con i compagni. So che ad altri insegnanti ha risposto, se gli dicono di non uscire esce lo stesso. Cerca lo scontro, di dare spettacolo e io cerco di evitare.

VII. I primi tempi è successo che un compagno lo ha abbracciato forte da dietro e lui ha avuto l'impressione di soffocamento, ha pianto e ha voluto chiamare la madre. Mi ha colpito: prima ha avuto questa esternazione poi è rimasto male con se stesso per aver ceduto. Eravamo al cambio dell'ora, io stavo chiudendo il registro. Ho cercato di rassicurarlo, di calmarlo. Mi sono preoccupata e spaventata molto. Lui si è spaventato.

VIII Non è facile dirlo. Quando gli ho fatto ascoltare qualcosa e rispondere... con qualche difficoltà ce la potrebbe fare. Nel momento in cui è stato attento- doveva solo ascoltare- è stato più in grado di altri che normalmente seguono.

- IX. Per il numero di ore e di materia. Mi piacerebbe potergli stare più vicino, seguirlo meglio mentre lavora, aiutarlo di più senza dare nell'occhio. *Pensa mai a Luca quando è a casa?* No.
- X. Sono io che lo monitoro. Lui sta in altre faccende affaccendato. Lui sue esigenze sono fisiologiche: bagno, passeggiata...
- XI. Conosco solo la madre. La madre è preoccupata per l'andamento scolastico del figlio. In realtà lui non è un cattivo ragazzo, dice che non sa più che fare.

VINCENZO (Spagnolo B)

- I.
1. Imprevedibile
 2. Varia
 3. Vivace
1. Ogni tanto quando fai una domanda ti risponde anche cantando
 2. Ci sono momenti in cui si impegna, si applica e momenti in cui è sconnesso, quasi apatico. Non c'è una via di mezzo.
 3. E' allegro, vivace, chiacchiera, comunicativo sia con me che con i compagni
- II. Ci sono stati alcuni momenti in cui mi raccontava di una serie spagnola che lui vedeva. Mi ha chiesto cosa significavano le canzoni di questa serie. E' sempre dimostrare interesse per la lingua. MI ha fatto piacere. Penso che lui si sia sentito considerato e ha avuto conferma che aveva capito anche lui come tradurre
- III. Una volta che voleva insistentemente andare in bagno non ce l'ho mandato. Lui ha detto che non era giusto e poi "perché non ci manda?". Io ho mantenuto la mia posizione altrimenti ci dovevano andare in venti. Penso che lui si sia sentito vittima di un'ingiustizia.
- IV. Mi sembra tranquillo, non mi sembra nasconda grosse difficoltà relazionali. Forse mi sembra quasi un po' viziato. Forse ne ha troppe di attenzioni
- V. C'erano esercizi di grammatica un po' difficili. Mi hanno detto che erano difficili. Li ho fatti lavorare in coppia così chi ha capito spiega a chi non ha capito "così lavorate". Io sono stata particolarmente attenta, ho osservato come lavoravano insieme per capire se i loro dubbi erano stati chiariti
- VI. In quell'occasione del bagno.
- VII. Non penso sia capitato. MI sembra abbastanza sereno e quando non gli va una cosa lo dimostra
- VIII. Sotto alcuni punti di vista se è in vena è abbastanza propositivo perché gli piace mettersi in mostra. Per me è di soddisfazione perché interagisce.
- IX. A volte siccome è egocentrico vorrebbe sempre leggere lui, fare lui. Quando faccio fare una cosa ad un'altra persona lui si lamenta. Va contenuta la sua mania di protagonismo. Magari sarebbe utile dargli più spazio, ma ci sono anche gli altri. *Pensa mai a Vincenzo quando è a casa?* No
- X. Le comunica tranquillamente. Io se posso accontentarlo lo faccio, se sono esigenze solo sue no
- XI. Ho visto i genitori al primo ricevimento... senza infamia e senza lodi. Tranquilla. Normale.

GIORGIA (Inglese C)

- I.
1. Positiva
 2. Corretta
 3. Curiosa [che esercita curiosità in Giorgia)
1. Accetta qualunque tipo di attività proposta, ha un impegno costante anche se a volte posso considerare la persona non sempre completa. Ha una valenza positiva nel garbo e nella solidarietà. Non è giudicante. Si rende conto di una sproporzione all'interno della classe dal punto di vista dell'espressione del disagio. Non manifesta molto sul piano emotivo, è riservata. Non rappresenta il leader per eccellenza perché le manca quella parte dialettica e quel carisma. O perché è una

- ragazzina o perché viene considerata troppo attenta allo studio. Sa lavorare in gruppo, sa inserirsi, nonostante qualche inghippo formale e grammaticale.
2. E' corretta rispetto al contesto educativo, corretta nell'aver acquisito gli elementi fondamentali per una buona relazione. Sa intervenire in modo appropriato, è solidale con le amiche, è una bella personcina. Le manca quella vivacità espressiva.
 3. Lei è collegata con gli aspetti culturali. Prediligo l'approfondimento dei contenuti. E' stimolante, E' molto autonoma.
- II. Nel momento in cui coglie gli aspetti (attività). Io non voglio essere sua amica perché il mio ruolo cambierebbe. Non accetto la maleducazione, non la sopporto. Giorgia si pone in modo aperto e positivo. Mi fa sentire gratificata perché i messaggi sono stati esposti in maniera chiara e accolti in maniera autonoma
- III. Non l'ho provato mai. E' una persona così ben centrata che non ha bisogno di esternare. Può venire assorbita da un'atmosfera che è più forte di lei. In quel momento si sente che è una ragazzina di 12 anni, si sente di esplorare ambiti in cui c'è goliardia e partecipa senza strabordare mai. Io lo capisco, comprendo che è più forte di lei. Il richiamo mi piace sempre un po' privato... in cui posso esortare un cambiamento. Non sono l'insegnante che se le segna la dito
- IV. Non proprio gravoso perché mi sembra centrata. Fa gruppo con le ragazze...c'è un elemento che ha creato delle difficoltà. Questa ragazza è stata inserita nel gruppo delle con Giorgia. Giorgia è stata accogliente
- V. Giorgia accoglie qualunque cosa. Lei è dispiaciuta di non poter ascoltare
- VI. Non l'ho vista mai comportarsi male
- VII. Mai
- VIII. Lei non ha avuto preconcetti col cambio quest'anno: ha osservato con curiosità il cambiamento. Di aver stabilito un rapporto positivo, risultati dal punto di vista del profitto
- IX. In alcune occasioni viene penalizzata. Se Giorgia riuscisse a sfruttare tutto il tempo sarebbe più felice. Penso che le cose vadano offerte comunque, io oso, forse l'obiettivo è troppo alto. Non devo considerare l'ultimo della classe non in grado. Abbasso i livelli ma credo che lui possa provare. Non voglio favorire "non sono in grado, è troppo difficile". *Pensa mai a Giorgia quando è a casa?* No
- X. Non dichiara molto perché è chiusa, è riservata. Vedo dalle piccole defaillances, me ne accorgo
- XI. Non li conosco, sono venuti una volta. Mi sembra corretta, gentile
- XII. Garbati nella misura in cui non va troppo a Con gli adulti mi propongo aperta, in classe meno in certe circostanze. Essendo uno spirito libero, indipendente, non sto lì a cincischiare. Non amo il pettegolezzo. Non mi interessa che se li devo richiamare sul piano educativo lo devo fare
- XIII. L'insegnante di Inglese delle medie. Era molto severa, carismatica. C'è anche quella di matematica. Era giusta, non entrava in conflitto. Con l'insegnante di inglese mi affascinava che avesse viaggiato, che fosse stata interprete durante la guerra. Aveva carisma e cercava di creare in provincia una situazione di rigore, di aiuto, di supporto.

CHIARA (Inglese C)

- I.
 1. Difficile
 2. Complessa
 3. Stimolante
1. C'è stato un graduale rifiuto della mia persona, una graduale disattenzione. All'inizio c'era la curiosità della novità. Vedevo che c'era una situazione complessa ma non capivo fino a che punto. Il rifiuto era espresso a note... a voce alta: " perché l'inglese, perché la professoressa di inglese..." anche con gravi espressioni linguistiche tanto che non è riuscita nemmeno Faceva sfide continue con il gusto di provocare. Poi quando aveva più interesse e un rapporto più individuale è riuscita a produrre qualcosa ma con grande fatica. Ha una buona intelligenza ma il suo rifiuto è totale rispetto allo studio e dice "non lo so fare, non mi piace" e poi, mi attaccava. Quando abbiamo fatto Shakespeare e abbiamo trattato il tema dell'amore è stata positiva. C'è un amore-odio con me. Penso che sia di sfida... poi

sorride... vuole misurare la mia capacità di tenuta e di interesse nei miei confronti. Ha sviluppato una comunicazione con un'insegnante in particolare e mi metteva a confronto. Ha tanti disagi familiari. So che ha fatto il mentoring, ha lavorato in gruppo con altri ragazzi per poter esprimere problematiche. E' stimolante perché genera riflessioni e tenerezza. Ti guarda con quegli occhi che ti chiedono amore ed è talmente estroversa... non conosce limiti nel linguaggio che non risulta essere passiva, è viva. Nel tempo una piccola modifica c'è stata. Sul piano dello studio si esclude, non si sente collocata bene

II. Mi ha accettato nella visione del film su Romeo e Giulietta. Lei è aggressiva, ha una forma violenta e distruttiva nei suoi confronti. Poi troverà i suoi canali. In famiglia non è ben trattata anche dal fratello. Con il film ho visto che lei era in un comportamento diverso, come rapita dalla storia. Bisognerebbe recuperare il lavoro di pensarsi attraverso altre storie. Non si è adeguata agli sciocchini di turno. E' come un granello di sabbia. Lei penso si confrontasse con Giulietta e sentivo che lei desiderava di avere un incontro. Io sono stata contenta, perché io li osservo molto. Sono attratta da ciò che è buono per loro. Risultò antipatica. Lì dentro il limite non esiste. L'insegnante è colei che può essere loro amica

III. Io perdo la testa quando lei è irruenta nel linguaggio non perché mi scandalizzi ma mi chiedo come mai arrivare a tanta acredine... perché lei non sta bene. Sono quelle situazioni in cui è ingiusta. Mi sento distante quando si rifiuta di fare le cose, la sento distante quando la sento che non osa. Amo le persone che si mettono in gioco. Penso che lei creda di essere vincente, crede di essere nel giusto. Non le interessa, non si pone il quesito. Cerca confidenza, cerca dialogo con determinati insegnanti a cui è abituata. Io mi sento fallita, che non ho carisma nei suoi confronti, che non ti vede in quella realtà, che non hai avuto la capacità di farla inserire in un lavoro, in un ascolto diverso. Per me ci vuole un sostegno psicologico. E' lunatica, umorale nei suoi approcci

IV. Con la famiglia. Credo ci siano stati problemi (separazione). Non conosco la sua storia, la sua biografia. So che non viene trattata bene dal fratello, viene picchiata. C'è una difficoltà familiare. Il fatto del suo corpo credo sia una sofferenza

V. Se lei decide non esiste la natura della difficoltà. Può superare la difficoltà se le garba. Nella sua natura c'è un desiderio, una zona pura che è in grado di aprire possibilità altre

VI. C'è stato un fatto in cui Chiara ha dato a Silvana come dono un mazzolino di fiori fatto di peli del suo pube. Lei vuole il suo capro espiatorio, cerca la sua vittima. Lei va laddove sente che c'è qualcuno aperto a questa situazione

VII. Mai

VIII. La soddisfazione è di continuare sulla mia strada perché non ho solo Chiara ma anche altri ragazzi. A costo di morire io la lezione la porto avanti altrimenti avrei ancora più disprezzo

IX. Lei parte dal presupposto che l'inglese le fa schifo. E' difficile relazionarsi con ragazzi che hanno avuto un altro tipo di approccio e di metodologia. Ho perso il vezzo di colloquiare con loro, ero più simpatica, non mi va di stare lì a... capisco che i loro tempi sono più lunghi. MI porto un bagaglio di esperienze in cui gli obiettivi erano più alti. Forse sono più stanca. Io non li conosco. *Pensa mai a Chiara quando è a casa?* Ci posso pensare come a una ragazza che può soffrire. Penso che fare cose espressive potrebbe aiutare questi ragazzi

X. Io con rigore e con fatica a sopportarla. Se non gli do troppa confidenza poi si stanca. Sento che non gli sto antipatica però ormai ha acquisito quel ruolo e deve rimanere in quel ruolo. Ormai ha fatto una scelta

XI. Ho parlato più volte con il padre. Lui è stato abbastanza comprensivo nei confronti della situazione. Cercava di capire che l'insegnante aveva le sue ragioni e si è impegnato a seguire Chiara. Non ha difeso la figlia ma ha messo in evidenza delle problematiche della famiglia.

ULISSE (Inglese C)

I.

1. Buona

2. Gratificante

3. Rigorosa

1. Questa persona potrebbe rappresentare un leader positivo per la sua capacità di relazionarsi con gli insegnanti e con gli altri. E' una persona che osa, sa rischiare. E' un ragazzo capace di mettersi in gioco. Accoglie in modo critico e oggettivo anche un richiamo. Sa fare autocoscienza. Di fronte al maestro di teatro che se n'è andato perché la classe si comportava male ha capito attraverso il ragionamento che la classe aveva sbagliato. Se un professore non è contento lui è capace di assumersi la responsabilità.

2. Quando lui partecipa, lavora con gli altri, pone domande, risponde, è motivato, è intelligente, esegue con facilità anche facendo piccoli errori. E' riuscito a raggiungere obiettivi molto alti.

3. Ho dovuto in qualche situazione... nel gruppo dei ragazzi assume dei comportamenti ambigui del tipo posso essere un bravo studente ma posso anche prenderti in giro. E' in grado di adeguarsi agli altri, fa la sua piccola parte. Io intervengo dicendogli "che fai ti adegui agli altri?". IO in generale lo vedo lavorare bene.

II. Io con Ulisse non ho bisogno di entrare troppo in sintonia, non c'è bisogno di chiedersela. E' un ragazzo talmente autonomo che non chiede affetto. E' una sintonia al di là. Quando c'è un equilibrio non c'è necessità dell'urgenza della solidarietà.... Accade, si manifesta. Io... mi piace, diventa una cosa intelligente, accade una relazione dinamica, c'è un confronto. Ti accorgi che il ragazzo è comunque positivo. *Come pensa si senta lui?* Lui è gioioso. Tra tutti incarna di più la sfera emotiva. Non è schermato. E' vivo, presente, non lo devi andare a sollecitare per scoprirlo. Sa capire dove sbaglia e questa è maturità. E' un equilibrato processo di maturazione forse anche superiore alla norma. Non c'è vanto da parte sua. Farà delle superiori buone

III. Non me lo ricordo. C'è stata un po' di polemica, ma non mi sembra.... Essendo un ragazzo motivato accoglie quello che si fa.

IV. Credo viva una serena vita familiare. Non so nulla di questi ragazzi

V. Gli sto facendo fare un lavoro di III media e si sono sentiti più incentivati. Lui è tra questi. Nonostante tutto questa classe ha risposto in modo positivo. Ho desistito laddove richiedevo una rielaborazione di un intreccio Io con Ulisse spingerei sempre di più, con lui puoi andare avanti.

VI. Avrò fatto lo stupidino. Una volta mi ha deluso un po' e i sono detta "forse ho mitizzato un po'". Il piano educativo per me è importante. E' quell'aspetto che compete la persona. IN un momento lui è stato coinvolto dal gruppo. Ho pensato "anche lui è umano". Lui ha voluto concedersi questo lusso. Poi lui fa un attimo di riflessione e rientra. E' talmente rara la parte fragile.

VII. No. Non stimolo la confidenza

VIII. C'è una bella relazione, si può comunicare in maniera vivace, intelligente. Prende i contenuti, è un ragazzo entusiasta e prende in modo serio quello che porgi. Da qui puoi costruire questo e quest'altro mondo. Ama ciò che è nuovo, incognito.

IX. All'inizio è stato necessario essere severa e questa parte non può non apportare un po' di delusione. Non so se l'ho deluso perché aveva altre aspettative sul mio modo di insegnare. *Pensa mai a Ulisse quando è a casa?* Un po' sì, comunque te li porti dentro. E' un bel ragazzo

X. Lui non chiede aiuto, è indipendente

XI. Ho visto la madre, dandole soddisfazione. Molto formale, una persona semplice ma mi è sembrata soddisfatta, quindi positiva e garbata.

GIULIO (Tecnica I)

I.

1. Rispetto

2. Attenzione

3. Risultato

1. E' un percorso che mi ha portato a far capire questo. Rispetto perché l'alunno ha ben chiaro il valore, la gerarchia tra insegnante e alunno. Ascolta quello che uno dice

2. Attenzione agli argomenti ma anche.... È collegato al rispetto. Si applica nell'ascolto

3. Mette in opera tutti gli insegnamenti in modo abbastanza soddisfacente
- II. Non ci sono momenti particolari, né li cerco. MI interessa il gruppo classe
- III. Non ce ne sono
- IV. Non ne sono a conoscenza
- V. Non si è verificata. Non c'è stata questa necessità. La spinta in quella classe è relativa, il freno lo dà il corpo classe. Quando ho spinto un po' lui ha sempre seguito
- VI. No, non c'è
- VII. Mai successo
- VIII. Il fatto che sei seguito negli argomenti e in tutto quello che è il rapporto insegnante- alunno
- IX. Il fatto che la non totale costanza della classe possa penalizzarlo. L'affronto andando avanti, seguendo sia Giulio, sia la classe. *Pensa mai a Giulio quando è a casa?* No.
- X. Non me ne ha manifestate
- XI. Normale, tranquilla
- XII. Buona con tutti.
- XIII. Il maestro elementare. Un rapporto non dico paterno... un rapporto biunivoco, che è andato oltre anche quando non era più il mio maestro. Un rapporto di estremo rispetto e stima reciproci

LUCIA (tecnica I)

- I.
 1. Incostante
 2. Di continuo confronto
 3. Di insoddisfazione
 1. Perché alterna momenti di interesse a momenti di disinteresse e da qui deriva un po' tutto
 2. Suscita in me questa lotta continua nel cercare di comprendere le esigenze.
 3. E da qui l'insoddisfazione
- II. Non ho episodi particolari. Credo mi sia accaduto poche volte. No.
- III. Anche lì non ci sono episodi. Ci si trova lontani, è una costante. Una volta ha manifestato, ha dichiarato il suo disinteresse nei confronti della scuola. Mi sono sentito in generale molto impotente. Ho cercato di dire qualcosa cercando di sviare il suo convincimento. Lei mi ha ascoltato ma è rimasta della sua convinzione che è molto profonda. E questo mi rattrista per lei
- IV. Non ho idea.
- V. Le situazioni in cui l'invito a fare qualcosa è stato disatteso sono talmente tante... Non ho un episodio in particolare.
- VI. Sono stato costretto a mandarla fuori perché il continuo rispondermi mi ha infastidito. E' stato il culmine. Non è mio costume fare questo. MI sono sentito insoddisfatto quasi impotente perché ti rendi conto che è come parlare con un muro. Penso che lei si sia sentita non bene... che era il caso di smetterla.
- VII. Non sono accaduti
- VIII. Cercare di fare del mio meglio per dare un contributo alla sua maturazione. Non so quanto le arrivi, on credo per nulla, per le mie aspettative non sufficientemente.
- IX. La convinzione di fondo di Lucia _ che è obbligata ad andare a scuola_ contrasta con la possibilità di aiutarla, è una forte resistenza. *Pensa mai a Lucia quando è a casa?* No.
- X. Lo fa poche volte di chiedere aiuto e io mi sono messo a disposizione
- XI. Ho visto una volta la madre alla consegna del pagellino. Non credo sia sufficiente per conoscerla.

BRUNO (Tecnica I)

- I.
 1. Oscilla
 2. Conflitti annacquati
 3. Incostanza

1. Quando si tratta di disegnare disegna, quando si tratta di fare teoria si rifiuta.
2. Quando subentra il disinteresse fa sì che il giudizio positivo venga minato ed espresso direttamente da me. Lo invito a partecipare e la sua risposta è negativa e sostenuta.
3. In alcuni momenti c'è, in altri non c'è.
- II. Quando mi ha chiesto spiegazioni o integrazioni. La mia spiegazione lo ha completamente soddisfatto. Io mi sono sentito bene, soddisfatto
- III. C'è una costanza di negatività quando subentrano quegli aspetti didattici che mi fanno arrabbiare perché se ci fosse una completezza potrebbe avere risultati migliori. Mi fa sentire insoddisfatto dal punto di vista della didattica. A lui non interessa proprio, non ha remore, la posizione è netta, è convinto che la teoria non la debba fare.
- IV. Non le conosco
- V. Ho cercato di responsabilizzare ma il muro della convinzione è troppo forte. Ho raggiunto un compromesso che almeno non disturba.
- VI. Alcune volte la risposta ai miei richiami è stata troppo netta. Il tono non mi è piaciuto. C'è stato uno scontro verbale netto, subito ricomposto. Io mi sono sentito non bene ma quando ti rendi conto che non puoi fare troppo cerchi di mediare. Tendo ad avere l'ultima parola. Penso che lui abbia capito che non era il caso di proseguire su quei toni
- VII. Mai
- VIII. I pro superano i contro. E' una soddisfazione mitigata dal fatto che potrebbe fare di più
- IX. Me lo sono chiesto ma non ho trovato la risposta. E' un carattere forte, non si può facilmente incidere. *Pensa mai a Bruno quando è a casa?* No
- X. Bruno chiede e manifesta le sue intenzioni chiaramente. Io gli do le risposte
- XI. Non li conosco

FEDERICA (Storia B)

I. I. Scelga tre parole che descrivano la sua relazione con Federica

1. Buon feedback
2. Comprensione
3. Stimolo

Ora, per ognuna di queste parole racconti un'esperienza specifica o un momento che la illustri

1. Spesso riesce a seguirmi e a capire dove voglio arrivare a parare perché c'è dietro un impegno
2. Quando assume un atteggiamento sopra le righe. è presuntuosa e permalosa, lei comprende il rimprovero. A volte assume gli atteggiamenti presuntuosi e permalosi
3. E' una ragazza molto curiosa, molto interessata. C'è uno studio reciproco

II. Mi parli di un episodio in cui lei e Pierpaolo vi siete sentiti veramente in sintonia

Sintonia non lo so perché lei ha un carattere molto duro. Ha un senso del sacrificio... è abituata all'impegno e a cavarsela da sola. *Come si è sentita lei?* Questo mi fa sintonia perché vengo ultimamente da una situazione di questo genere. *Come pensa si sia sentita Federica?* Non so quanto lei sia cosciente di questa sintonia. Per certi versi non la vedo introspettiva. Questa sintonia mi fa sentire bene perché oggi la relazione con lo studente non è semplice. C'è la voglia di crescere ma è una crescita fittizia perché a livello di coscienza c'è ben poco

III. Ora, mi parli di un episodio in particolare in cui lei e Federica vi siete sentiti molto distanti

No, molto distanti mai. Si cerca distanza quando subentra il suo essere permaloso: si ostina ad affermare che quello che ha detto è giusto. Questo nasce dal fatto che dedica molto tempo allo studio. *Come pensa si sia sentita Federica?* Si sente punta nell'orgoglio. Si costruisce una corazza di sicurezza. *Come si è sentita lei?* Io esterno il mio disappunto e finisce là

IV. Quali esperienze con altre persone lei ritiene siano state particolarmente difficili o impegnative (dure, gravose) per lei?

Il fatto che venga da un quartiere (Torre Angela)... rispetto ad altri ragazzi affronta quasi un'ora di viaggio tutte le mattine. Sembra che trascorra molte ore fuori di casa. Credo che i genitori lavorino. Sembra che conduca una vita priva di fronzoli

V. Gli insegnanti si domandano spesso fino a che punto devono spingere i ragazzi a cimentarsi con argomenti difficili e quando invece è opportuno desistere. Mi racconti un episodio in cui tale situazione

si è verificata con Federica

Sono ragazzini, hanno un limite. No, penso che qualcosa ti arriva comunque. L'esperienza scolastica e lavorativa ti permettono di tornarci su

VI. Mi racconti un episodio recente in cui Federica si è comportata male

Male non direi. Anche quando era coinvolta in cose che non mi piacevano tanto lei era combattuta tra il dire qualcosa a me e non dirla. Non mi è sembrata una ragazza che mente spudoratamente. Io comprendevo la situazione (il fatto che fosse combattuta). Penso che lei camuffi molto la sua intimità. Ha reagito col sorrisetto e non ci ha dato peso più di tanto... lo considera parte del gioco

VII. Mi parli di un episodio in cui Federica era turbata e si è rivolta a lei

Lei è poco incline a comunicare i suoi stati d'animo. In maniera collettiva hanno comunicato la loro inadeguatezza nei confronti di un'insegnante. Io li ascolto e non esprimo giudizi: sono confessioni da mensa... complice è una parola grossa. Io gli ho fatto capire che l'insegnante non debba necessariamente stare simpatica. Ho cercato di portare il discorso sull'aspetto che li deve interessare di più... quello didattico. Lei ne parlava con tranquillità... non so fino a che punto le cose la tocchino a livello profondo. Le situazioni così si concludono in questo modo. Cerco di essere leggera. Non mi permetto. Sono stata contenta che si siano sfogati ma da lì all'essere complice, no

VIII. Qual è la soddisfazione maggiore dell'essere l'insegnante di Federica?

Mi stimola, mi spinge ad andare oltre. Perché? Quando uno parla davanti ad un pubblico di sordi la tua motivazione viene scalfita

IX. Tutti gli insegnanti dubitano a volte delle proprie capacità di soddisfare i bisogni del ragazzo. Che cosa determina questa situazione per lei con Federica?

No, questo lo avverto nei confronti della classe. *Pensa mai a Federica quando è a casa?* Sì qualche volta. Penso che qualche volta sono mosche bianche nella massa

X. In che modo lei e Federica comunicate sulle sue esigenze di indipendenza o di aiuto? Che cosa fa Federica per comunicare i suoi bisogni? Che cosa fa lei?

Per il bisogno chiede quando riconosce che ha bisogno. L'autonomia quando ha delle reazioni

XI. Com'è la sua relazione con la famiglia di Pierpaolo?

Positiva

XII. Come descriverebbe le sue relazioni con gli adulti nella scuola Fratelli Bandiera?

Positiva. Io sono sempre un po' scettica, sono una new entry, c'è un po' di scetticismo iniziale da parte degli altri, per certi versi anche da parte mia. MI sono aspettata che mi accogliessero di più. Comunque di parità. Le cose comunque migliorano e si distendono col tempo

XIII. Mi parli della sua relazione con uno dei suoi insegnanti quando era bambino

L'insegnante di Italiano delle scuole superiori... perché è stata un esempio di rigore e di ampia cultura. Era una donna che riversava tutto nel mondo della scuola, che pretendeva molto da sé come dagli altri. A volte un po' dura. L'insegnante di Inglese mi prendeva di più a livello umano nonostante io non spiccassi nella sua materia. Capiva i miei problemi, la mia situazione (mio padre era andato via). La sua durezza era formale.

Che cosa determina questa situazione per lei con Federica?

No, questo lo avverto nei confronti della classe. *Pensa mai a Federica quando è a casa?* Sì qualche volta. Penso che qualche volta sono mosche bianche nella massa

X. In che modo lei e Federica comunicate sulle sue esigenze di indipendenza o di aiuto? Che cosa fa Federica per comunicare i suoi bisogni? Che cosa fa lei?

Per il bisogno chiede quando riconosce che ha bisogno. L'autonomia quando ha delle reazioni

XI. Com'è la sua relazione con la famiglia di Pierpaolo?

Positiva

XII. Come descriverebbe le sue relazioni con gli adulti nella scuola Fratelli Bandiera?

Positiva. Io sono sempre un po' scettica, sono una new entry, c'è un po' di scetticismo iniziale da parte degli altri, per certi versi anche da parte mia. MI sono aspettata che mi accogliessero di più. Comunque di parità. Le cose comunque migliorano e si distendono col tempo

XIII. Mi parli della sua relazione con uno dei suoi insegnanti quando era bambino

L'insegnante di Italiano delle scuole superiori... perché è stata un esempio di rigore e di ampia cultura. Era una donna che riversava tutto nel mondo della scuola, che pretendeva molto da sé come dagli altri. A volte un po' dura. L'insegnante di Inglese mi prendeva di più a livello umano nonostante io non spiccassi nella sua materia. Capiva i miei problemi, la mia situazione (mio padre era andato via). La sua

durezza era formale.

MARIA CHIARA (Storia B)

I. *I. Scelga tre parole che descrivano la sua relazione con Maria Chiara*

1. Conflittuale
2. Disarmonica
3. Piatta (a tratti, si chiude a riccio)

Credo che viva un'inadeguatezza fisica profonda. Forse ha visto in me un'antagonista, qualcosa che le ricordava la sua inadeguatezza fisica. Ha un'intelligenza e una sensibilità tale da consentirle di percepire queste cose. E da lì un disinteresse totale nei confronti di quello che faceva. Lunghi periodi di pattume relazionale in cui ha avuto voglia di farmi arrabbiare. Lei non reagiva e nel momento in cui la stimolavo lei diceva "non avevo capito, ho scritto male, etc.". Nella mente di questi ragazzi non sai mai cosa passa e quanto riescono a capire quanto gravi sono i loro comportamenti. Lascio un margine di dubbio.

Ha portato una giustificazione quando aveva definito l'interrogazione e lo ha fatto al momento e non prima

Quando le cercavo di far capire qualcosa c'era il volto inerme di chi diceva "ti stai rivolgendo a me?"

Piatto perché dopo il rimprovero non c'è reazione, capita che lei continui a fare quello per cui l'ho rimproverata. Dopo un po' aveva un minimo di reazione e poi piombava. Lei nel suo banco si nasconde. Evita che io la guardi. Giornate intere in cui era nascosta... sta lì, sbircia ma non guarda

II. *II. Mi parli di un episodio in cui lei e Maria Chiara vi siete sentiti veramente in sintonia*

E' una ragazza ironica...raramente... A volte fa battute intelligenti, non scontate. *Come si è sentita lei?* MI sono sentita avvicinata da questa sottile ironia che a me piace. *Come pensa si sia sentita Maria Chiara?* Lei in questi momenti si sente in sintonia. E' una ragazza molto cercata dai compagni. Lei si sente simpatica in quei momenti. E' una personalità molto strana. Non so quanto lei non abbia voluto studiare o quanto...una personalità molto complessa... si è rifiutata di rispondere a domande scontate

III. *III. Ora, mi parli di un episodio in particolare in cui lei e Maria Chiara vi siete sentite molto distanti*

Tutte le volte che faceva finta di non capire le cose che deve portare per il giorno dopo. Io le chiedo se ha studiato, lei si chiude, si nasconde, prima si irrampica. In certi momenti mi scattava l'embolo. Il padre credo lavori in ambito militare ma è all'estero. Credo lei viva un disagio a casa. C'è una trascuratezza di fondo. Si presenta spesso sciatta, senza cura, vestita come un ragazzo. *Come si è sentita lei?* Io rimango basita perché non ho risposte ma risposte dovrebbe dirmi. A volte scatto e la rimprovero ma mi sento incompresa. *Come pensa si sia sentita Maria Chiara?* Lei mi guarda, qualche volta ha accennato qualche lacrima, si deprime. E' lei che è stata inadeguata rispetto alle mie richieste. Credo che lei abbia preferito rispondere con una certa mollezza per come era il suo stato mentale e fisico

IV. *IV. Quali esperienze con altre persone lei ritiene siano state particolarmente difficili o impegnative (dure, gravose) per lei?*

La mancanza della figura paterna. Anche la madre si presenta come molto trascurata, non è neanche un esempio in tal senso. La famiglia te la porti sempre dietro. Credo che abbia bisogno di un pungolo. Sono troppo giustificati questi ragazzi

V. *V. Gli insegnanti si domandano spesso fino a che punto devono spingere i ragazzi a cimentarsi con argomenti difficili e quando invece è opportuno desistere. Mi racconti un episodio in cui tale situazione si è verificata con Maria Chiara*

Lei si è rifiutata di rispondere a domande banali. C'è partecipazione solo quando sta in vena. *Cosa ha provato lei in questa situazione?* Certe volte la sua faccia è talmente esplicita che mi astengo per evitare di umiliarla. Talvolta mi sembra di sparare sulla croce rossa

VI. *VI. Mi racconti un episodio recente in cui Maria Chiara si è comportata male*

Quello della giustificazione. Ha portato la giustificazione ma non la nota firmata. Non mi ha colpito più di tanto perché me lo aspetto da lei

VII. *VII. Mi parli di un episodio in cui Maria Chiara era turbata e si è rivolta a lei*

No, perché sono io l'origine del suo turbamento

VIII. *VIII. Qual è la soddisfazione maggiore dell'essere l'insegnante di Maria Chiara?*

Nessuna perché almeno a livello didattico non so quanto le sia passato

IX. Tutti gli insegnanti dubitano a volte delle proprie capacità di soddisfare i bisogni del ragazzo. Che cosa determina questa situazione per lei con Maria Chiara?

Può darsi che lei abbia bisogno di creare un rapporto di fiducia e in questo caso potrebbe anche lasciarsi andare. *Come affronta questi dubbi?* Ho così poco tempo che a volte non mi ci soffermo più di tanto. Lei tende a non farsi vedere. Mi rimane il dubbio se tirarla può significare umiliarla. *Pensa mai a Maria Chiara quando è a casa?* No

X. In che modo lei e Maria Chiara comunicate sulle sue esigenze di indipendenza o di aiuto? Che cosa fa Maria Chiara per comunicare i suoi bisogni? Che cosa fa lei?

Lei mi ha provocato. Ha modalità ambigue. Ti provo per vedere fino a che punto sei comprensiva con me

XI. Com'è la sua relazione con la famiglia di Maria Chiara?

Un po' conflittuale. Si tende a giustificarla molto. Al momento dell'incontro un po' di cosa di paglia... sa che la figlia non ha fatto niente... mette pezze a destra e a sinistra.

VII. Mi parli di un episodio in cui Maria Chiara era turbata e si è rivolta a lei

No, perché sono io l'origine del suo turbamento

VIII. Qual è la soddisfazione maggiore dell'essere l'insegnante di Maria Chiara?

Nessuna perché almeno a livello didattico non so quanto le sia passato

IX. Tutti gli insegnanti dubitano a volte delle proprie capacità di soddisfare i bisogni del ragazzo. Che cosa determina questa situazione per lei con Maria Chiara?

Può darsi che lei abbia bisogno di creare un rapporto di fiducia e in questo caso potrebbe anche lasciarsi andare. *Come affronta questi dubbi?* Ho così poco tempo che a volte non mi ci soffermo più di tanto. Lei tende a non farsi vedere. Mi rimane il dubbio se tirarla può significare umiliarla. *Pensa mai a Maria Chiara quando è a casa?* No

X. In che modo lei e Maria Chiara comunicate sulle sue esigenze di indipendenza o di aiuto? Che cosa fa Maria Chiara per comunicare i suoi bisogni? Che cosa fa lei?

Lei mi ha provocato. Ha modalità ambigue. Ti provo per vedere fino a che punto sei comprensiva con me

XI. Com'è la sua relazione con la famiglia di Maria Chiara?

Un po' conflittuale. Si tende a giustificarla molto. Al momento dell'incontro un po' di cosa di paglia... sa che la figlia non ha fatto niente... mette pezze a destra e a sinistra.

PIERPAOLO

I. Scelga tre parole che descrivano la sua relazione con Pierpaolo

1. Ambivalente
2. Buona empatia
3. Di superficie

Ora, per ognuna di queste parole racconti un'esperienza specifica o un momento che la illustri

1. Perché è sempre connotata da molta educazione, rispetto e attenzione nei miei confronti. Da qui una risposta altrettanto positiva dal punto di vista didattico.... "non avevo capito che si portavano tutte le materie", una volta aveva copiato delle cose. Una relazione un po' ambivalente.

2. IN certe cose quando sono arrabbiata sa cosa mi dà fastidio e cosa no. MI ha capito, ho la sensazione che sappia come la penso. E' molto scrupoloso. Tende a mantenere le cose in superficie ma non è superficiale. E' una scelta quella di mantenerle in superficie.

3. Il suo interesse e il suo stare attento e io suo soddisfarmi rimane di superficie. Consapevole o no.

II. Mi parli di un episodio in cui lei e Pierpaolo vi siete sentiti veramente in sintonia

A livello epidermico sempre. Ho sempre la sensazione che lui capisca dove voglio arrivare (nei rimproveri ad esempio). E' un ragazzo che tende a comprendere. *Come si è sentita lei?* MI sono sentita compresa. A volte con gli altri non mi sento capita. Lui sorride, credo che ne sia contento. *Come pensa si sia sentito Pierpaolo?* Credo che ci sia una narcisistica soddisfazione. E' un amante del bello, del piacere. E' molto educato, moderatissimo, pacato. Vorrebbe ma si controlla.

III. Ora, mi parli di un episodio in particolare in cui lei e Pierpaolo vi siete sentiti molto distanti

Quando ha copiato una frase dal compito stesso. Durante il compito ho specificato "non è che ora mi ricopiate la frase, bisogna spiegarlo". E lui ha dichiarato durante il compito di avere fatto questa cosa. Non avrebbe dovuto farlo a monte. *Come si è sentita lei?* Mi sembrava quasi che mi stesse prendendo per i fondelli. Gli ho detto che avrei annullato il suo compito se non avesse cambiato la risposta. *Come pensa si sia sentito Pierpaolo?* Non so come si è sentito lui. L'ho rimproverato. Ha preso comunque un punteggio basso perché non è stato in grado di cambiare la frase.

IV. Quali esperienze con altre persone lei ritiene siano state particolarmente difficili o impegnative (dure, gravose) per lui?

Crede che goda di una certa stabilità. Non so fino a che punto il rapporto con una compagna di scuola che è molto problematica, chiusa, introversa... E' talmente riservato su certe cose... Erano sempre vicini... Avevano un rapporto "fisico". Lui ha capito che in lei aveva suscitato un dolore. Lei è innamorata... Una relazione come conferma del proprio Sé. Questo è stato motivo di disattenzione di Pierpaolo a scuola.

V. Gli insegnanti si domandano spesso fino a che punto devono spingere i ragazzi a cimentarsi con argomenti difficili e quando invece è opportuno desistere. Mi racconti un episodio in cui tale situazione si è verificata con Pierpaolo

Secondo me il suo narcisismo o questa sua voglia nasce da un'insicurezza. Non so fino a che punto lui abbia consapevolezza delle proprie potenzialità. Io con lui ci proverei sempre a spingere. *Cosa ha provato lei in questa situazione?* Io sono soddisfatta perché lui mi sta seguendo

VI. Mi racconti un episodio recente in cui Pierpaolo si è comportato male

Mai tranne quello di prima

VII. Mi parli di un episodio in cui Pierpaolo era turbato e si è rivolto a lei

Mai. E' troppo chiuso. Non c'è una comunicazione vera, fatta di parole... è un discorso epidermico.

VIII. Qual è la soddisfazione maggiore dell'essere l'insegnante di Pierpaolo?

Avere spesso la sua attenzione. *Perché?* Perché soddisfo una parte del mio ego

IX. Tutti gli insegnanti dubitano a volte delle proprie capacità di soddisfare i bisogni del ragazzo. Che cosa determina questa situazione per lei con Pierpaolo?

Sul alto della comunicazione. *Come affronta questi dubbi?* Io non c'ho mai provato veramente. Cerco di mantenere una certa distanza, se trovo la strada spianata vado oltre, se trovo un muro desisto. Non l'ho visto come un ragazzino che ha grandi problematiche e quindi il fatto che non ci sia una buona comunicazione non è un grave problema.

X. In che modo lei e Pierpaolo comunicate sulle sue esigenze di indipendenza o di aiuto? Che cosa fa Pierpaolo per comunicare i suoi bisogni? Che cosa fa lei?

L'indipendenza è legata al fatto che lui mette questo limite nella comunicazione. Spesso è vicino a me, nell'osservarmi e nell'essere osservato manifesta un bisogno. A volte lo gratifico chiedendogli cose di scuola più personali, gli chiedo di farmi dei piaceri...

XI. Com'è la sua relazione con la famiglia di Pierpaolo?

Superficiale. La madre è una persona presente che ci tiene molto a Pierpaolo, che è un ragazzo di una compostezza... tutto un po' in superficie senza troppo spazio all'introspezione.

MARIO (Italiano C)

I.

1. Difficile
2. Solitaria
3. Positiva

1. Lo svantaggio culturale dell'alunno, le difficoltà dell'alunno nell'apprendimento della lingua, la discontinuità nell'impegno, la povertà dei mezzi di cui dispone, la povertà di stimoli
2. Scarso supporto da parte della famiglia a causa della scarsità dei mezzi culturali e della solitudine della famiglia rispetto alle richieste della scuola.
3. Sono stati individuati i bisogni dell'alunno e su questi si sta lavorando

II. In alcuni passaggi del lavoro c'è stato un miglioramento. La relazione si è fondata sulla

disponibilità dell'alunno ad apprendere. Quando non vede come imposizione ciò che gli viene chiesto ma è bene per lui. Mi fa sentire bene perché ho centrato l'obiettivo. Penso che lui si senta bene, abbia stima di sé e voglia di andare avanti

III. Non è questo rapporto individualizzato, stretto

IV. Non lo so

V. Le verifiche vengono già livellate, graduate. Non si è verificato. Il processo insegnamento-apprendimento è graduato per venire incontro ai bisogni di tutti.

VI. Non c'è

VII. Non c'è

VIII. Poter vedere i progressi, il percorso di crescita dal punto di vista cognitivo che metacognitivo

IX. Se il percorso intrapreso è veramente mirato a lui, se è ben calibrato. LI affronto ponendomi dei dubbi per migliorare la mia prestazione didattica, cercando nuovi strumenti. *Pensa mai a Mario quando è a casa?* Sì, perché è lì che cerco nuove strategie.

X. Non ci diciamo niente, agiamo a partire dai risultati e dall'impegno

XI. Buona ma limitata. La famiglia chiede aiuto alla scuola. La scuola per il ragazzo finisce a scuola, però è disponibile ai consigli, E' una delega in un certo senso ma c'è fiducia, non è scaricata la responsabilità

XII. Buona, a volte di conflitto con i genitori

XIII. L'insegnante di Lettere alle medie. Era molto severa, molto esigente, me la ricordo in maniera benevola.

MARIA (Italiano C)

I.

1. Discontinua

2. Impegnativa

3. Di crescita professionale

1. Perché a volte sembra di aver raggiunto il risultato, di aver centrato l'obiettivo ma i fatti, le circostanze, i comportamenti dell'alunna ti riportano a rivedere tutto o in parte.

2. Impegnativa per la discontinuità, perché devi rivedere continuamente il tuo operato e cercare nuovi approcci, strumenti, risorse, ti devi mettere in discussione

3. Per tutti i motivi precedenti, perché devi cercare nuove strade, ripercorrere quelle fatte, aggiustando

II. Non ci sono

III. Nel comportamento, negli atteggiamenti scorretti nei confronti dei compagni. L'alunna è stata messa di fronte alle sue responsabilità e a se stessa, ai suoi lati deboli (ha preso in giro qualcuno, "tipo bullismo"). M sono sentita nel mio ruolo educativo di insegnante. L'insegnante deve intervenire indipendentemente da altre variabili e fattori. Non ha rispettato se stessa, la compagna, il luogo. Penso che Maria abbia reagito con scontroosità ma credo che abbia capito tant'è vero che ha avuto un comportamento diverso nei giorni successivi. HA avuto un comportamento meno oppositivo e più disponibile. Lei ha bisogno di punti di riferimento

IV. Sì, un contesto difficile dal punto di vista affettivo e relazionale. Per lei difficile

V. No, non si è verificato. A volte l'argomento complesso serve a metterlo alla prova per fargli acquisire autostima, fiducia. L'insegnante sa fino a che punto può arrivare con quella classe e lavora gradino per gradino

VI. E' un male conseguente al suo carattere e condizionato, determinato da fattori non dipendenti da lei. La portano a reazioni non adeguate agli stimoli. Istintivamente ho provato rabbia e poi alla rabbia è succeduta la volontà di capire e di operare di conseguenza. Credo che lei in queste circostanze non stia bene. Apparentemente può essere una vittoria, ma non si sente bene perché capisce che ha problemi nella relazione con gli altri, si rende conto dei suoi limiti

VII. Sì, si rivolge all'insegnante per avere aiuto o una giustificazione, se vuole sentirsi appoggiata nei suoi comportamenti, altre volte vuole sentirsi protetta. A volte vuole avere una conferma del suo comportamento non positivo. Io entro nel mio ruolo, né faccio la mamma. LA ascolto, la correggo, ci dialogo, se necessario la sgrido. Maria ha una reazione non sempre uguale, a volte accetta i consigli, la disponibilità, altre volte la respinge

VIII. E' di vedere anche se piccoli, discontinui miglioramenti. Per l'alunna... manifesta una certa

crescita... che si è avviata una maturazione

IX. Alcune risposte di cui ha bisogno non dipendono dall'insegnante. L'insegnante può attivarsi affinché attorno a Maria si crei una rete di supporto che l'aiuti a crescere bene. *Pensa mai a Maria quando è a casa?* Non penso molto a lei, no.

X. Attraverso il lavoro scolastico, il ruolo, la consapevolezza che Maria deve avere sul suo ruolo. Maria comunica i suoi bisogni adottando comportamenti non adeguati

XI. Buona. LA famiglia si considera a se bastante. E? disponibile ma ci sono una serie di contraddizioni.

MARCO (Italiano C)

I.

1. Positiva

2. Impegnativa

3. Produttiva

1. L'alunno è disponibile al dialogo e alle proposte didattiche

2. Richiede da parte dell'insegnante la capacità di sfruttare la positività dell'alunno ad apprendere. Impegnativa anche perché l'alunno è spesso condizionato da stereotipi didattici suggeriti dai genitori. L'alunno ha una forte ansia da prestazione: devi smantellare determinate cose.

3. Alla fine dell'anno segue i modelli di apprendimento proposti dall'insegnante, conseguendo risultati che lo soddisfano e che rispondono agli obiettivi prefissati dal docente

II. Rispetto al successo da parte dell'alunno di una prestazione in cui lui si è sentito soddisfatto, più sicuro, contento della fatica fatta. Io mi sento tranquilla, serena, ho centrato l'obiettivo, ho capito di averlo centrato o di essere sulla buona strada per il suo benessere

III. L'anno scorso. L'insistenza da parte dell'alunno a proseguire sulla strada non indicata dall'insegnante (fa riferimento al metodo). A quel punto l'insegnante abbandona l'alunno affinché lui stesso si possa rendere conto attraverso l'errore di quale sia il percorso metodologico giusto, corretto da seguire.. Io mi sono sentita tranquilla. Penso che lui si sia sentito un po' disorientato all'inizio e un po' inconsapevole, gradualmente più consapevole e razionale nell'organizzazione del lavoro

IV. Un'esperienza di salute personale

V. Si è verificata giornalmente. Il lavoro è proceduto con estrema gradualità. Abbiamo lavorato con gradualità facendo capire che il successo scolastico non è importante e che è importante cosa si fa e come si fa. Nemmeno il quanto si fa: la quantità non è importante per l'apprendimento. Non ho provato niente: fa parte del mio lavoro. Il lavoro va sempre graduato e adattato all'alunno e alla classe avendo chiari gli obiettivi finali. Importante è avere chiare le idee sui processi di apprendimento

VI. Non ce ne sono

VII. Sì nei casi in cui un compito non completato o non sufficientemente capito dal suo punto di vista (dell'alunno) generavano in lui una forte ansia che determinava disorientamento. Mi sono sentita un'insegnante che controlla la situazione e la prevede. L'ho rassicurato. Penso che abbia provato minore disorientamento e più sicurezza poi. Fiducia più che sicurezza, fiducia in se stesso. In genere si risolvono così, attualmente sì, l'anno scorso era più difficile

VIII. Vedere i progressi dell'alunno in campo cognitivo ma anche sul piano emotivo. Perché percepisco che l'alunno sta bene, vive meglio la scuola, i compiti, lo studio

IX. Riesco in parte. Già questa parte è soddisfacente perché la risposta dell'alunno è cambiata. Vorrei riuscire di più affinché riesca a conseguire delle competenze solide anche se essenziali, che ci sia un apprendimento consolidato. Affronto questi dubbi cercando di rivedere il lavoro senza assillo e ansia. *Pensa mai a Marco quando è a casa?* No

X. Cerco di dare alle sue richieste delle risposte in termini di metodologia, risposte chiare e lineari

XI. Buona. Siamo riusciti ad arginare le ansie e le richieste dei genitori con chiarezza e determinazione.

CL AUDIA (Musica)

I.

1. Intesa

2. Piacere di fare

3. Emozioni

1. L'emozione che si viene a creare quando si riesce a fare una cosa insieme. L'emozione si mischia con l'intesa perché si riesce a capire che non posso fare una cosa senza di te e viceversa. Sono tutti utili.

2. Il piacere di scoprire che ho la capacità per riuscire a far una cosa nuova. Un bambino che scopre un nuovo linguaggio metafisico e che riesce con la magia di uno strumento a tirar fuori qualcosa. Scoprire di avere una capacità che non si pensava di avere

II. Varie situazioni come quelle di un'esecuzione o di un ascolto. Riuscire a cogliere che c'è un'affinità di emozioni. Uno suona un pezzo, chi sta intorno ascolta. Chi suona è concentrato nel suonare e chi ascolta nell'ascolto ma chi ascolta può provare le stesse emozioni di chi suona. Manifesta gioia. Vedere questo ragazzo che salta per l'emozione. *Come si sente lei?* Appagato perché vuol dire che il mio messaggio arriva. Chi si occupa di musica vende emozioni. Penso che lei si senta appagata. Questo genera intesa, una complicità. Complicità è la mia parola chiave del rapporto con loro

III. Questa distanza si può recepire quando il personaggio fa qualcosa che non deve fare o si comporta in modo tale da non consentire agli altri di lavorare. Con Claudia è successo. *Come si sente lei?* Emotivamente potrei essere più distaccato, questo loro lo percepiscono anche se è strategico, è un espediente tecnico per arrivare ad un'altra cosa. *Come si sente Claudia?* Si può sentire in vari modi, perché a volte questi episodi possono essere generati da altre cause. E chissà nel suo cuore cosa c'è: potrebbe essere dispiaciuta della mia reazione o del proprio comportamento

IV. Nell'ambito familiare

V. Io generalmente sono portato a spingere, ognuno secondo la sua misura. Io vedo oltre... se Claudia non ci arriva mi fermo. Il tentativo è alzare il livello.

VI. Male vuol dire che non è stata corretta con i compagni e che non è stata leale con me. Non ho mai messo una nota

VII. Per esempio quando Claudia è stata offesa da qualche compagno di altre classi e qualche compagno della sua classe è venuto da me a chiedermi di intervenire. Claudia non ha tanto il coraggio di parlarne direttamente. Mi rendo conto che metto un po' soggezione. *Cosa ha provato lei?* Ho provato rabbia, disgusto. Non vado a colpire il malcapitato e lo faccio nero. Devo intervenire, verificare e mai sbilanciarmi. *Cosa ha provato Claudia?* Penso nei miei riguardi nulla perché io ho agito senza che lei se ne rendesse conto. Era talmente presa che emotivamente non poteva darmi retta

VIII. Potrebbero essere due: vedere la fiducia e vederla crescere e migliorare. *Perché?* Il primo suscita in me un'involontaria paterna tenerezza. Vedere che questo piccolo edificio umano si viene a formare

IX. Mancanza di tempo e tanti ragazzi di cui occuparsi. Migliorerei il livello esecutivo e approfondirei le conoscenze tecniche, dedicherei più tempo all'ascolto. *Pensa mai a Claudia quando è a casa?* Raramente. A casa cancello tutto: questo mi dà la possibilità di essere più sereno quando sono in classe

X. Quando ha bisogno di aiuto si vede dagli occhi. A scuola posso fare un intervento diretto o indiretto. Rispiego dandole la sensazione che non sto spiegando la stessa cosa.

XI. Spesso inesistente... quello che conta sono e altre materie.

XII. Complessivamente buona

XIII. L'insegnante di Latino delle superiori. Era un professore molto in gamba: quando vinse il concorso arrivò primo in tutta Italia. Mi ha insegnato a collegare i più vasti campi con campi musicali. Spiegava il latino poi andava su Dante, letteratura russa, spagnolo. Le sue spiegazioni delle poesie diventavano più poetiche delle poesie. L'ho incontrato, era un vecchietto.

UGO (Musica)

I.

1. Incostante

2. Labile

3. Insofferente (il ragazzo)

1. Queste tre parole le posso incasellare una dentro l'altra: una trinità. Le cause dell'incostanza di questa relazione possono essere date a volte da una incapacità del ragazzo di ripetere un passaggio a

casa. Nello stesso tempo c'è una frustrazione per il poco tempo che ho e anche per lui.

2. Quando l'attenzione è labile. Ugo non riesce o a stare fermo o a seguire un discorso di più di due o tre parole o che pretende di svolgere un lavoro con gli occhi persi nel vuoto oppure che si distrae ridendo. La classica distrazione dovuta ad un'incapacità di attenzione. Vedere Ugo che cerca di fare una cosa convinto di poterla fare, pensando però ad altro. Il ragazzo non si rende conto del suo modo di essere. Non riesce a dominarsi. A volte può essere una sopravvalutazione della famiglia. Così è per Ugo.

3. Dovendosi disciplinare, controllare, gli viene meno la capacità di controllarsi. L'espedito è quello di lasciarlo fare e poi utilizzarlo in altri momenti. Un po' come fa il dentista: dà un colpetto e smette, dà un colpetto e smette se non fa un male cane.

II. Quando in qualche occasione sono riuscito a fare una cosa insieme a lui e vedere che in quel momento in cui lui è in primo piano si riesce a trasmettergli qualcosa. Io sento "mamma mia ce la sta facendo" anche e la mia paura rimane sempre quella che sia un momento".

Ugo spesso è insofferente io, nonostante l'apparenza, sono insofferente. Mi è utile perché lo capisco. Penso che si senta più fiducioso rispetto a se stesso, forse anche rispetto a me. Sono più propenso rispetto a se stesso che rispetto a me.

III. Quando ho la sensazione che Ugo non vuole fare oppure non fa perché gli fa comodo così. Preferisce puntare su altre materie che gli convengono di più da un punto di vista pratico e che gli possono dare più soddisfazione dal punto di vista pratico, ginnastica a esempio. Quando diventa una strategia non mi piace perché non è onesto. Io sono onesto con me, tu lo devi essere con me. IO mi sento dispiaciuto... dire rabbia no. E' una cosa che mi addolora, una specie di tradimento. Spesso reagisco dicendogli la verità, rimanendo distaccato "tu fai questo per questo, questo e questo e punto". Lui potrebbe sentirsi mortificato come indifferente perché a volte ho scelto e quando ho scelto non gliene importa niente.

IV. A volte potrebbe essere la coscienza del ragazzo che si rende conto che la famiglia da lui pretende troppo o che lo sopravvaluta. I ragazzi come Ugo hanno spesso lo sguardo triste.

V. Ugo non riesce a stare fermo per cui la sua concentrazione è in gran parte persa. Non posso prendere l'immobilità, fermo restando che non potrà mai arrivare a essere come gli altri perché ha la sua natura. Bisogna fermarsi per non fargli violenza.

VI. Può essere successo un momento in cui non ce la faceva più e ha reagito sbattendo una cosa sul banco. Generalmente non succede niente, gli posso dire che queste cose non devono succedere. IO mi sento distaccato perché se devo richiamarlo... a meno che non sia una maleducazione violenta non la vivo come un'offesa a me.

VII. Quando c'è qualcosa che non va tra Ugo e qualche altro collega. Lo tranquillizzo e poi vado dall'insegnante e cerco di capire la verità. Io mi sento colpito perché nei panni di Ugo ci sono stato anch'io (di alunno) e anche io ho dovuto subire delle ingiustizie. Penso che per educare un bambino il genitore non deve fare l'adulto ma il bambino nel senso che deve mettersi nei suoi panni. Mi è capitato i vedere un ragazzo disperato per una valutazione negativa perché questa collega lo aveva preso in antipatia sin dall'inizio. Io allora gli alzavo il voto. L'approccio è "vediamo su cosa andiamo d'accordo e su cosa ci piacciamo e su questo vediamo di costruire qualcosa". Spero che Ugo si senta rassicurato anche se a volte gli chiedo conferma della veridicità delle sue affermazioni. Se mi ha detto qualcosa di no vero si deve fare l'esame di coscienza.

VIII. Fargli amare la materia. Perché il tipo di studi che ho fatto li ho fatti per amore della musica. Per me diventa una missione far scoprire il lato emotivo nell'ascolto e nell'esecuzione della musica. C'è un imprigionamento della mente nella concretezza.

IX. E' difficile entrare nell'animo di una persona. Io costruisco un pezzo del motore ma non vedo mai la macchina che esce dalla fabbrica. *Pensa mai a Ugo quando è a casa?* No

X. Lo vedo quando non capisce, negli occhi. Lo vedo perché non fa. Chiede anche.

XI. Raramente vengono al ricevimento.

MARCO (Matematica C- Informatica B)

Io non ho relazioni con i ragazzi

I.

1. Intelligente
2. Disponibile
3. Corretto

Si manifestano continuamente. Intelligente perché capisce le cose al volo. Disponibile perché lo è nei confronti dei compagni, disponibile all'ascolto e corretto perché è educato, corretto come persona.

II. Mi sento in sintonia quando lui capisce al volo (i contenuti). IO mi sento tranquillo perché c'è qualcuno che ha capito e non mi toccherà ripeterlo 300 volte. Se c'è uno che ha capito vuol dire che non ho parlato turco. Non so come si sente lui

III. Non lo so

IV. Non so per quello che riguarda la famiglia... nell'ambiente scolastico è ben inserito... non ho idea. In classe non do spazio... che mi raccontano... del personale... non...

V. A lui genericamente più degli altri. So che può arrivare dove altri non arrivano. E' molto intuitivo, capace, preparato e può farcela. La proposta è a tutta la classe. *Cosa prova lei?* Conferma l'idea che ho di lui.

VI. Non c'è

VII. Mai

VIII. Di potergli mettere... dargli delle condizioni che gli consentano di affrontare la scuola superiore e la vita, dal punto di vista didattico e professionale, in maniera ottimale. Penso che sia il fine di ogni insegnante trasmettere le conoscenze, sollecitare e rinforzare le competenze

IX. Non sento di non rispondere ai suoi bisogni scolastici. I bisogni personali non mi interessano. *Pensa mai a Marco quando è a casa?* Sì, ne parlo ai miei figli (che hanno la stessa età perché talvolta mi meraviglio delle sue intuizioni)

X. E autonomo. Non chiede niente, non manda mai i genitori. Sono presenti solo alla consegna delle schede

XI. Ho visto la mamma al momento della consegna delle schede. Le ho detto "è il figlio che tutti vorremmo". Penso che sia una famiglia che segue molto il figlio, hanno dei principi di correttezza dal punto di vista educativo

XII. Alcune buone, alcune negative. Evito di avere relazioni con le persone che non stimo. Sono rapporti dovuti

XIII. L'insegnante di latino e greco del triennio delle superiori. Era un uomo anziano, malato, siciliano che io adoravo perché tutti lo prendevano in giro perché aveva dei tic. Era una persona dolcissima. Aveva un figlio adottivo che mandò a ripetizioni da me quando facevo il I anno di università. Era un uomo correttissimo, disponibile, non faceva gli inciuci che facevano gli altri insegnanti.

FEDERICO (Matematica C- informatica B)

I.

1. Simpatia
2. Testardaggine (di lui)
3. Ricerca di affetto

1. Durante le ore di lezione è un ragazzo intelligente che sa fare battute, sa cogliere la battuta del compagno o dell'insegnante e stare allo scherzo.

2. Ha degli atteggiamenti... si impunta su delle posizioni personali in cui dice "non capisco, non ci arrivo, non ce la faccio". Non ha fiducia in sé

3. Ha cercato di stabilire con me un rapporto che andava al di là del rapporto insegnante-alunno. Voleva che prendessi il suo numero di cellulare e gli ho detto "per fare che?". Ho pensato che era una cosa da ragazzino, lui si vuole mostrare più grande, ha un atteggiamento più maturo dei ragazzi della sua età. Spesso si vuole mettere alla pari con l'adulto.

II. Non saprei cosa raccontarle.

III. Non memorizzo episodi. Nell'episodio del telefonino ho dovuto mettere distanza. Conosco la storia

familiare e ho pensato che avesse bisogno di un contatto. Una volta mi ha detto “beati i suoi figli che hanno lei come madre”. Ho pensato che avesse voglia di una situazione normale. Una volta mi ha raccontato che era scappato di casa. Lui avrebbe voluto che io gli chiedessi, che parlassi, io gli ho detto “sta attento che fai una brutta fine”.

IV. Sicuramente con la madre. E’ figlio di una ragazza madre ma ha la vita come gli altri. C’è uno zio molto presente

V. Non posso mai chiedergli tanto perché non ha grandi competenze per lacune pregresse a cui ne ha aggiunte altre. Non gli posso chiedere neanche il minimo quindi figuriamoci....

VI. Oggi ha consegnato in bianco. Quando gli ho chiesto spiegazioni lui ha detto “non c’ero” e io gli ho detto “l’ho spiegato tre volte, tu non c’eri mai?”. Mi ha risposto “due volte c’ero ma non ho capito”. Gli ho detto “te lo potevi approfondire sul libro” *Come si è sentita lei?* Niente ho pensato “a fine anno ancora ci prova?”

VII. Mai

VIII. Non c’è.

IX. Penso che abbia tanti problemi extrascolastici che quelli scolastici sono ininfluenti. Il fatto che non ha risultati positivi non lo sfiora neanche e io non mi sento coinvolta.

X. Io riprendo sempre l’argomento trattato nella lezione. Lui chiede spiegazioni se io gli faccio domande. Non gliene interessa niente a lui della matematica.

XI. Ho visto la madre due volte. Penso sia una persona che abbia grossi problemi nella vita... crescere un figlio da sola... non ho nessuno scambio con la madre. I genitori in generale non capiscono, difendono i figli a priori.

MARIA (matematica C- informatica B)

I.

1. Tranquilla (la ragazza)

2. Disponibile

3. Timida

1. Dal punta di vista del comportamento. E’ molto garbata nei modi sia con gli insegnanti che con i ragazzi.

2. E’ disponibile nel dialogo didattico, condivide sia con me che con i compagni.

3. E’ un po’ chiusa, riservata, non si espone mai più di tanto, non è esagerata in niente

II. Sempre perché accetta ogni tipo di affermazione che faccia nei suoi confronti sia positiva che negativa. Io mi sento normale, non ki pongo il problema. Quello che ho da dire lo dico sempre.

III. C’è stato un periodo in cui ha avuto un calo nel profitto. Ho chiamato la mamma e le ho detto che non capivo se la figlia avesse dei problemi o studiasse meno. Dopo il colloquio co la madre le ho detto che non me lo aspettavo da lei. Poi ho visto che mi guardava timorosa. Il fatto che io abbia convocato la madre... ho avuto la sensazione che lei pensasse di avermi deluso. Mi sono sentita di dover avvertire la famiglia.

IV. Non lo so. Forse mi ha detto che la prof.ssa di inglese le aveva messo una nota

V. Tendo a chiedere un livello base. Forse nel recupero quotidiano l’avevo caricata di compiti, ho pensato poi di non dargliene più ma pensavo avesse bisogno di esercitarsi

VI. Mai

VII. Mai.

VIII. Bo. Di avere un’alunna sempre pronta a rispondere, che segue in ogni momento della lezione. Perché per l’insegnante è importante essere ascoltati. Maria riconosce il ruolo dell’insegnante.

IX. Penso non sia dotata di grandi capacità intuitive in Matematica. Penso che per la fatica che fa non ottiene risultati adeguati ma on dipende da me. *Pensa mai a Maria quando è a casa?* Non più degli altri. Quando ci ho pensato è perché ho una figlia della stessa età

X. Le devo intuire io. Si vede dal viso, vedo che si ferma, cerca di chiedere ai compagni anziché me. Alcune volte è venuta dicendo “ha detto mamma che poichè non ho capito, me lo può spiegare?”

XI. Ho conosciuto solo la mamma... rapporto tranquillo.

DARIO (Italiano B)

I.

1. Coinvolgente
2. Costruttiva
3. Scambio

1. Mi fa pensare alla reazione quando io parlo. Utilizza molto il linguaggio, la lingua. Come se stesse costruendo un'identità in cui approfondire. Si mette in un assetto immediato. So che mi dirà qualcosa che mi piacerà

2. Si sente che lui si reinserisce in un sistema, in un ruolo, si inserisce in un dialogo, c'è riconoscimento reciproco.

3. Comincia a intervenire e a restituire parte di quello che ha ricevuto. E' come se fosse una relazione indispensabile. Penso che la mia presenza lo rientra, diventa un ancoraggio.

II. Ci sono stati tanti momenti in cui esprime questa parte... sente le relazioni con gli altri. Quando io sento che vede delle sfumature affettive che sono più adulte, quando riconosce motivazioni profonde di se stesso (ipersensibile). Le parti di comunanza vanno sull'analitico. Lui sta bene sempre, gratificato. Io quando percepisco dell'eccessiva vicinanza scatta la difesa, non mi lascio andare troppi alle gratificazione.

III. Il momento in cui c'è stata una demotivazione (calo dal punto di vista del rendimento) in cui tutto questo (detto sopra) è diventato quasi strumentale. Da parte mia c'è stata un po' di demotivazione. Ho sentito l'assenza, la mancanza di qualcuno che insieme agli altri poteva costruire significato. Non credo che lui abbia percepito la sua demotivazione. Credo che lui fosse confuso e in una condizione di perdita di riferimento. Non aveva le energie, era preso da tante cose.

IV. Le esperienze con qualche insegnante che lo ha intimorito e lo ha costretto ad un rigore e un'esperienza con un mondo adulto che lo ha trascurato

V. I livelli di difficoltà con cui si è misurato sono andati crescendo. Per me è difficile valutare Dario. Sul tema della difficoltà ho idea che la crescita proceda a salti. Penso che si possa fare tutto con la giusta guida. Mi sbilancio molto sulla difficoltà. Sono convinta che l'insegnante possa presentare tutto purché corrisponda al vissuto. Faccio cose anche complicate ma se si ragiona con chiarezza sono riuscita a spiegare cose complicate. Ritengo non si possa perdere lo sguardo prospettico sul futuro. So che lo prendono, che devo offrire tutto a tutti. Mi fermo quando ho a che fare con le difficoltà legate allo sviluppo. Li sfido un po'..."vediamo se lo capiamo". L'insegnante deve dare l'atteggiamento curioso. Penso che debbano essere attrezzati

VI. Trovo con difficoltà un episodio... il porsi troppo al centro...

VII. Facilmente mi chiede aiuto, mi guarda. Turbamenti legati a disagi con gli adulti in famiglia, turbamenti legati ad una brutta figura in classe. Una volta non aveva studiato, si era arrampicato sugli specchi, aveva fatto il furbetto. Lui aveva sentito di aver deluso. Io gli ho detto che non esiste delusione per me, "penso che tu possa andare bene ed andare male". Gli ho detto che era importante che lui fosse venuto a parlare. Dopo l'ho sentito rinfrancato

VIII. Ha a che fare con la soddisfazione dell'essere insegnante e ha a che fare con l'aiutare l'alunno a trovare la propria unicità, la propria autonomia. La soddisfazione sta nell'aver ragionato sulla consapevolezza. E' una soddisfazione che viene dal vederli che si formano un punto di vista. La soddisfazione sta nel restituire la stima in se stesso, che ha delle risorse. Questo avviene perché l'insegnante dà gli strumenti per leggere il mondo. La gioia dello scambio. La relazione con l'adolescente scatena delle reazioni che se uno non ha una cultura che la contiene... è un po' come uno specchio. La relazione insegnante-allievo non deve creare dipendenza. Quella di oggi è una scuola che ascolta poco. Bisogna essere interlocutori e la soddisfazione è veder crescere.

IX. E' una condizione continua di equilibri e squilibri, è una condizione difficile. Spesso i bisogni sono difficili da individuare perché talvolta non sanno esprimerli in modo chiaro. Capita di non riuscire ad intercettare. L'insegnante deve fare i conti anche con il tempo. Vivo questa situazione quando sento che c'è tutta un'altra parte di vita. Parlo con i genitori, parlo con loro e questo mi aiuta a rispondere ai bisogni. Non riesco a rispondere al bisogno anche quando il canale non è aperto perché Dario è preso

da altre cose. La relazione ha due poli e quando non si riesce le variabili sono tante ma la responsabilità è dell'adulto.

Come affronta questi dubbi? Il nostro è un mestiere intellettuale che richiede tempi lenti e molta riflessione e andare a ripescare energie da altre parti. Mi sento quasi sempre inadeguata, sento di non aver raggiunto mai, è una condizione di ricerca. Mi metto davanti a un foglio oppure raccolgo informazioni con gli altri docenti. Non c'è molto una cultura del team. Faccio un continuo lavoro di rimotivazione dell'altro, così mi rimotivo anche io.

Pensa mai a Dario quando è a casa? Sì, penso a tutta la classe. Penso a cosa fare. C'è una convivenza quotidiana. Chiedere "cosa avete fatto ieri?" mi sembra un modo fondamentale per iniziare una giornata, per capire cosa c'è di fuori

X. Comuniciamo verbalmente o in maniera mediata dai testi. Il modo è aperto, lo chiede chiaramente

XI. Di grande fiducia. E' spesso un tipo di relazione che diventa delega se non sto attenta. La famiglia utilizza il colloquio per aprirsi

XII. Li definirei buoni. Gli altri mi restituiscono un'immagine di affidabilità. Mi dedico moltissimo alla costruzione delle relazioni. Ritengo che i rapporti siano stati gratificanti. Sto lavorando per i rapporti in cui ci possono essere momenti di fraintendimento. Sono sempre nel timore di avere un rapporto equilibrato che consenta a tutte le voci di esprimersi. Dal dirigente sento il sostegno e la condivisione. Faccio fatica quando si personalizza, quando viene fuori la parte emotiva, quando sento che ragioniamo su due piani diversi

XIII. Ero una ragazzina timida, in fondo una introversa. Sono molto sensibile agli introversi. Ricordo un'insegnante molto giovane al liceo. Una era di storia dell'arte: ho sempre avuto una certa sensibilità per l'immagine. Sono una restauratrice mancata. Questa insegnante mi restituiva l'idea della mia capacità, del mio talento. Accanto a lei, questa insegnante giovane, aperta che si era presa cura di me. Mi ha detto "segui la tua...vai a fra storia dell'arte". Mi restituiva l'idea della possibilità di fare le cose. L'idea che qualcuno si fosse accorto dei miei talenti. L'aver qualcuno che li ha riconosciuti la tengo dentro, è importante

LUCA (Italiano B)

I.

1. Dinamica (aggiustamento continuo)
2. Gratificante (ho raggiunto il mio risultato)
3. Complicata

1. Una situazione in cui Luca non è attento e trascorre gran parte del suo tempo a fare altro. Luca non ha successo scolastico, non ha capacità didattiche. Sa che non sa scrivere. Sto cercando di capire se non ci sia un disturbo specifico dell'apprendimento perché fa degli errori molto gravi. Quando c'è un disturbo dell'apprendimento c'è sempre qualcosa che ha a che fare con l'apprendimento. Lui punta su un ruolo di leader nello sport e di quello che legge Saviano: se si parla di mafia o camorra lui c'è. Gli devo far capire che chi comanda sono io senza entrare in quel gioco psicologico di chi gli fa da sponda. Sto in una posizione di attesa. Lo spiazzo, non può aggredirmi perché è in una posizione di debolezza. Lo richiamo su quello. Lo riporto al discorso. Lui parla, non parla, interviene, non interviene. Non ha avuto nessun episodio di scontro forte con me. Il dinamismo sta nel fatto che Luca torna al punto di partenza. Ha bisogno di un recupero individuale. Va a nozze con gli insegnanti che lo rimproverano nel modo che conferma quello che lui vuole. Lui è un fragilissimo. Ieri nella prova che gli ho fatto fare lui era un uccellino e ha raccontato che è cacciatore e spara agli uccellini e poi diventa uccellino, in un bosco nero. In famiglia si è sviluppata una condizione di violenza. Il padre lo squalifica. L'altro anno aveva un velo davanti agli occhi, grande diffidenza nei confronti dell'adulto. Il successo scolastico è difficile in questi casi. Lui certe volte a suo modo vuole intervenire. Lui si fida ma è una relazione che non deve mai essere di complicità. Lui ha comportamenti molto gravi e di gravi scorrettezze. Anche nel rimprovero non bisogna perdere la calma

II. Forse quando gli ho chiesto... lui è uno che tende a dire poco... "raccontami cosa ti succede e cosa

ti viene in mente quando ti comporti così. L'ho chiamato da parte perché ho assistito a un cattivo comportamento con un altro insegnante. "Cosa ti viene in mente... cosa ti fa scattare..." Il sentimento che manifesta con maggiore intensità è la rabbia e lui mi ha detto proprio questo: "mi sento una cosa dentro". La vicinanza è stata nel fatto che lui riusciva a spiegarmi le sue emozioni. Lui si è sentito,, ha sentito l'insegnante che si aspettava. La posizione mia poteva essere utilizzata. Ha capito cosa non si poteva aspettare da me. L'educatore è tutto tranne che spontaneità: è scelta continua

III. La distanza si è determinata tutte le volte in cui non sono riuscita e lui si è girato dall'altra parte perché ciò che si proponeva non agganciava il suo vissuto. Mi sento impotente. Capisco che sono una goccia nel mare e che devo giocare sull'esserci, costante, continua. E' un ragazzo legato ad un filo

IV. Il rapporto col padre. Credo che sia un rapporto in cui lui sta scegliendo di fare il calciatore...il padre è un allenatore come se lui volesse far capire che vale. Credo che le sue esperienze scolastiche (prevaricazioni, grandi divertimenti, atti eroici) sono state significative. Luca si è associato agli altri bulletti della scuola. Lui difende, protegge il debole, si fa giustizia da solo.

V.

VI.

VII.

VIII.

IX.

X.

XI.

CLAUDIO (MATEMATICA B)

I.

1. Costante

2. Onesta

3. Responsabile

1. Sempre c'è un rapporto di dialogo generico (alzata di mano, la richiesta di chiarimento e approfondimento, una domanda). Non ci sono lezioni in cui non si verifica la necessità di richiamare. C'è sempre scambio

2. Ritengo che se c'è qualcosa che non va me lo espone per ciò che riguarda lo studio, l'attività didattica, sia per aspetti di tipo affettivo

3. Tutto questo mi fa pensare che sia una persona responsabile e abbia chiari i motivi del suo agire quotidiano. Vuole migliorare ciò che è già buono e lo fa per se stesso. Ha degli obiettivi da raggiungere e cerca di perseguirli senza bugie. L'ultima volta abbiamo visto il compito, l'ha confrontato con la correzione, ha visto i segni rossi e o capisce subito l'errore oppure viene a chiedere. Mercoledì abbiamo fatto scienze e i compagni non rispondevano e ha risposto lui: c'è sempre.

Quando si va a rilevare un errore non si giustifica, è aperto ad accettare l'opinione dell'altro. Ricerca la chiarezza con se stesso, non si trincerava dietro "l'altra volta non c'ero, etc."

Se io mi sbaglio (penso 2 e scrivo 5) lui se ne accorge, me lo fa notare se vede che non gli tornano i conti. Significa che segue e che segue con interesse e motivazione e verifica che quello che dico sia esatto. Non ha paura.

II.

Io mi sento in sintonia quando chiede di più o quando mi mette in discussione. MI chiede conferma di una conoscenza che ha legato ad una sua esperienza personale. Questo alleggerisce il rapporto didattico. Da parte sua imparta di più, da parte mia mi appassiona e mi motiva.

Ho chiesto alla classe di fare l'elenco dei dubbi a fine giornata e lui mi dà soddisfazione perché lo fa anche se lui di dubbi ne ha pochi. MI dimostra ancora una volta che più si chiede e più il rapporto didattico è positivo. Un rapporto di scambio, un rapporto paritario (non nel ruolo) è la chiave di volta per ottenere dei risultati. Quando c'è un rapporto così mi sento soddisfatta

Come pensa si senta Claudio?

Se continua a farlo vuol dire che si fida del fatto che io rispondo, che lui pensa che ci sia del positivo. Penso si fidi e mi stimi. Penso che si sente rassicurato e incoraggiato a non fare da solo ma a fare insieme. Non penso che veda il nostro rapporto come un rapporto amichevole, non credo che arriverà ad una confidenza personale.

III.

Una cosa che a me non piace è quando non rendendosi conto vede l'attività didattica come se fosse da solo, non tenendo conto degli altri. Capita che io debba andare più lenta o dire cose che già sa: tende ad anticiparmi. Ci sono dei momenti in cui penso che lui si senta superiore agli altri.

Come si sente lei?

Mi dà fastidio. Ho una specie di antipatia per le persone che non tengono conto degli altri. Mi dispiace che non sia solidale. Mi dispiace che questo aspetto non lo abbia modificato. Mannaggia c'ha tante qualità...

Come si sente lui?

In quei momenti lo vedo più distratto, forse vorrebbe andare avanti. Non se ne accorge che fa qualcosa che non è solidale. Se ne accorge se lo riprendo in maniera diretta o indiretta.

IV.

Li conosco da settembre. Non sono stata al campo scuola. Non penso che abbia particolari situazioni.

V.

Penso mai. Lui è il tipo che chiede di andare oltre. Se mi limito con lui è perché il discorso può diventare troppo ampio. Devo cercare di limitarmi (può interessare tutti? È il caso che ne parli perché è fuori programma? È dentro i livelli della classe?)

VI.

No

VII.

Per motivi personali mai. Le cose che chiede riguardano l'attività didattica

VIII.

Il fatto che ci sia uno scambio al punto che chiede più del necessario. Il che vuol dire che il rapporto stimola le sue potenzialità.

IX.

Non posso rispondere sempre alla sua voglia di fare di più, di approfondire o di andare avanti. A volte vorrei avere il tempo e la possibilità di allargare il rapporto insegnante-alunno, essere un riferimento morale... che si senta talmente rassicurato da poter chiedere consiglio o sfogo. Non credo sia possibile e giusto. Vorrei essere più riferimento affettivo e avere più confidenza

Pensa a Claudio quando è a casa?

Penso a Claudio quando sono a casa: penso agli episodi.

X.

Con la richiesta esplicita: rispetta i tempi.

XI.

Conosco solo la madre. A me sembra abbastanza collaborativi e sincera. Gli incontri non sono frequenti ma ci sono stati.

XII.

Normali. Come sono io: quello che penso dico. Saluto. A me sembra che siano aperti e leali i comportamenti degli altri verso di me. Ritengo che non si debba mai forzare, tendo a dire le cose. Ci siamo scambiati lamentele reciproche e consigli. Sì, sono soddisfatta. Ci sono persone con cui ci si confida di più. Dal punto di vista professionale ci si scambiano opinioni e collaborazione dal punto di vista lavorativo. Con alcuni c'è un maggiore feeling.

XIII.

La maestra è un po' il confine tra... è stato un punto di riferimento. Avresti voluto essere lei da grande. Era ferma. Mi ricordo un episodio: io chiacchieravo e lei mi ha ripreso, io ho continuato e lei scrisse un 6 con la matita rosse sul libro. E io sono rimasta malissimo. Cercava di creare amicizia tra noi alunni. Cercava di valorizzare in maniera antica i meriti (con le medaglie). Ci insegnava tantissimo. Ho capito alle medie quanto avevo fatto bene le elementari. Noi volevamo dimostrare il nostro affetto: lei chiedeva che le fosse presa la pelliccia e non facevamo a gara. Ci faceva fare le recite in classe. Noi non eravamo come i ragazzi di oggi, eravamo più educati, non avevamo bisogno di grandi rimproveri. Lavoravamo e il suo lavoro dava dei risultati Ci gratificavano in proporzione e non faceva scenate. Eravamo una classe femminile.

Il professore di Storia e filosofia non mi ha insegnato niente. Quella di matematica alle medie era molto brava. Erano insegnanti giusti, quadrati, ci caricavano di compiti. Il lavoro è stato proficuo. I primi due anni delle superiori gli insegnanti si sono dovuti adeguare al basso livello della classe e io ho disimparato il latino. Qualche volta mi sono trovata dalla parte degli insegnanti piuttosto che dalla parte

degli alunni perché capivo che il loro comportamento era poco obiettivo.

ELENA (matematica B)

I.

1. Poco coinvolgente
2. Disarmata
3. Non mi chiede

1. All'inizio è stata una delle poche persone che si è messa in discussione. Lei stessa diceva che non capiva la matematica, che aveva problemi. Io ho teso a rassicurarla dicendo che tanto avremmo ricominciato un po' da capo con tutta la classe dato che la situazione della classe non era delle migliori. Mi era sembrata disponibile a rimboccarsi le maniche: così non è stato. Ai brutti voti non ha fatto quello che pensava di fare anzi se uno cercava di farle capire dicendole che era il comportamento di fondo che doveva cambiare lei si offendeva se io la correggevo. L'ho stimolata, incoraggiata; più di una volta si è comportata male, in maniera irrispettosa a delle note sul registro. Alla sua risposta polemica, io continuavo a spiegare cosa doveva fare e lei continuava con la maleducazione. Io ho capito che non sapeva affrontare la questione e che la reazione eccessiva era una difesa. Questo suo atteggiamento contrastava con l'atteggiamento maturo che aveva avuto all'inizio. A me dispiaceva questa situazione. Si ostinava a non sentire i consigli che venivano dagli altri per cui io evitavo di coinvolgerla aspettando che fosse lei a decidere (non la interrogavo). Ho capito che lei non riusciva a mettere in atto ciò che si era proposta e questo non aveva corrisposto ad una richiesta di aiuto. La situazione è peggiorata perché più io tendevo a farla ragionare più lei si trincerava dietro le rispostacce.

2. Non so più che fare Devo sperare che questa cosa in lei scatti. Che al discorso di ottobre segua un "provo a ricominciare da capo". Non so come rispondere ai suoi bisogni (didattici). Quando mi rispondeva male cercavo di fare finta di niente ma per me era uno stress. Di certo non mi andava di vederla la mattina. Con il tempo la parte emotiva (la mia) si smorza e con la logica si cercano di interpretare i fatti.

3. Il fatto che non mi chiede non so da che dipende. Non credo dipenda dal fatto che non si fidi della mia professionalità o che abbia timore delle mie reazioni. Non facendo, che mi chiede? Lei in classe non segue, non ha voglia...boh! Non si propone mai, non chiede spiegazioni.. I compiti a casa sono sicura che non li fa.

II. Quel giorno in cui lei ha detto che era in difficoltà e io le ho detto che potevamo affrontarle. Mi ha dato lo stimolo a fare qualcosa. Era un segno di maturità e di determinazione nel volerlo superare e di fiducia nei miei confronti. Se lei lo ha detto per questo dovrebbe essersi sentita rassicurata. Ho teso a darle rassicurazioni e lo stimolo a mettere in atto una strategia di superamento.

III. L'episodio è legato a quello che dicevo prima. L'hop messa di fronte alla realtà: ti stai comportando così, avevi detto che...". Lei l'ha presa come un'offesa personale. Non ha accettato l'aiuto. L'ha presa come una critica distruttiva. Probabilmente si è sentita in difetto con se stessa. Dopo molto tempo dall'inizio ho visto che la madre mi ha trattato malissimo. Mi ha detto "lei ce l'ha con mia figlia". Ha interpretato male il fatto che io ho fatto capolino in corridoio. MI ha detto che la stavo cacciando. La madre se n'è andata e io non l'ho seguita. Ho chiesto alla vicepresidente di fare un colloquio insieme. Lei ha detto che erano problemi miei. La madre non si è più vista. L'ho rivista ora per i pagellini: è entrata tutta normale, si è accontentata di presentarsi come se non mi avesse trattato male. La scenata di cui sopra è avvenuta davanti alla figlia. Ho capito che la sta rovinando. Come si può far assistere ad una cosa così una ragazzina che alla fine era tremante! La collaborazione con i genitori è stata controproducente ed inesistente. Non abbiamo collaborato. Probabilmente anche la madre non sa che pesci pigliare

IV. Forse la decisione di continuare a non impegnarsi che secondo lui era la strada più facile da prendere. Questa decisione ha provocato disagio. E' una decisione che l'ha portata ancora più giù

nell'insoddisfazione verso se stessa.

V. All'inizio l'ho chiamata alla lavagna, col compito scritto ogni volta si prova... Hanno la possibilità di chiedermi qualcosa durante il compito scritto e lei non chiede nulla. E' talmente forte la sua carenza con la matematica che non riesce neanche a iniziare o magari non si vuole esporre al fatto che io le possa dire "hai sbagliato". Evita il confronto e questo mi ha spinto ad un certo punto ad evitarlo anch'io. Forse è sbagliato. Quando l'ho cercato, il disagio aumentava fino a tal punto che è diventata aggressività. Reagiva stravolgendo il significato delle cose che si dicevano

VI. E' quello di cui ho parlato prima, quando le ho messo la nota in cui ho scritto "polemizza con l'insegnante". Io cercavo di incoraggiarla e lei lo prendeva come un'offesa. Io cercavo di farla ragionare e lei mi rispondeva male. E poi è arrivata la nota. Poi ho riprovato a dirle qualcosa ma vedevo sempre questo muro e piano piano ho smesso.

VII. Solo all'inizio quando mi ha parlato di sé. In quel momento si è affidata non solo a me ma anche ai compagni. Magari ne ha parlato per giustificare quello che aveva già deciso, di non fare nulla.

VIII. Non ne ho. L vedo più tranquilla dal punto di vista personale ma la vedo a disagio.

IX. In tutto, perché se non riesco ad aiutarla con se stessa... Dal punto di vista formativo non credo di aver inciso... o magari non è vero... forse tutto quello che è successo le è servito. Non ho raggiunto né i miei obiettivi umani né personali.

X. Verbalmente le poche volte all'inizio. Non comunica il bisogno di aiuto ma si vede che non sta a proprio agio. Si vede che sta a disagio ma non chiede, se lo tiene oppure non viene a scuola

XI. Ho visto solo due volte la mamma e una volta una parente, forse la zia. La parente era molto generica, era quasi inutile parlarci. La madre mi ha aggredito la prima volta, la seconda volta mi ha detto che voleva fare prendere alla figlia delle lezioni.

ENRICA (matematica B)

I.

1. Incostante

2. Potenzialità

3. Scarsa determinazione- indolenza

1. Qualche volta la persona si impegna, molte volte no sia nella partecipazione, sia a casa, sia nei compiti in classe

2. Mi sembra di vedere che , indipendentemente dai risultati potrebbe fare meglio, sia nella qualità che nella frequenza di impegno. Una volta o due ha esposto la materia facendo un discorso, impostandolo con una certa logica e una certe proprietà di linguaggio. Credo che il problema sia nel volersi organizzare, l'ascolto è superficiale. Non chiede, non ha dubbi, è difficile capire se ha capito.

3. Ho pensato che se ha la potenzialità glielo ho detto ma questo non è bastato. Non è determinata a prendere in mano la situazione. Non so da che dipende

II. Quando si è sentita in sintonia anche lei con se stessa, quella volta che ha ripetuto bene l'argomento di scienze. Lei si è piaciuta e si è sentita sostenuta anche se forse non sufficientemente spinta a continuare. Io ho sentito che mi dà sempre molto fastidio quando un ragazzo può fare una cosa e non la fa. Penso che stia spreco delle possibilità di accrescere il suo livello. Ho sperato che fosse un momento di svolta

III. Non ci sono contesti indipendenti dall'attività didattica. Quando ho dovuto comunicare risultati negativi di prove di matematica. MI sarei aspettata risultati migliori. Lei è abbastanza impassibile. HO pensato che lei si fosse resa conto e se lo aspettasse. Secondo me non le importa investire energie sul lavoro didattico in matematica e scienze. Io mi sono sentita normale, i risultati sono risultati.

IV. Io la vedo tranquilla però secondo me è chiusa, quindi ci potrebbero anche essere

V. In maniera individuale mai. Lei non ha mai espresso la volontà di chiarire un dubbio

VI. Non si è comportata male

VII. No, non l'ho vista mai turbata

VIII. Sperare che prima o poi decide di mettere a miglior frutto le sue capacità e sperare che nel frattempo riesca ad incamerare tante cose, che le cose le possano entrare da qualche parte, che stia elaborando anche se non si vede

IX. Forse potrei aiutarla di più a farle scattare la determinazione. Penso che il mio modo di comunicare

sia sempre coerente e passionale. Cerco di stimolare delle reazioni nei ragazzi. MI dispiace perché la passionalità ce la metto. *Pensa mai a Enrica quando è a casa?* Come singolo no.
X. In maniera spontanea. Non la vado a cercare. IL fatto che non mi chiedo non mi fa venire in mente di cercarla, penso che se la possa gestire la situazione e io non mi intrometto
XI. Ho visto nei colloqui pomeridiani due volte ma ladre. Non ricordo niente di particolare.

ALICE (tecnica)

I.

1. Rispetto (parla della ragazza non della relazione)

2. Attitudine

3. Creativa

1. Al momento in cui entro in classe si rivolge ai compagni e dice loro di fare attenzione, di prendere il materiale

2.3. Attitudine perché a lei piaceva questa disciplina perché è una ragazza creativa e riusciva ad esprimersi in tutto ciò che le proponevo

II. Ho preso questa classe in I media. Già da allora ci siamo accostate, lei perché aveva l'attitudine, io perché aveva questo rispetto e questa attitudine nella disciplina. Ci sono tanti elaborati: lei riesce ad emergere e ad avere soddisfazione. A me fa molto piacere perché è come fungesse come elemento trainante nei confronti della classe: mi dà una mano. Spero che Alice sia contenta. Forse lo è perché attraverso il suo comportamento e il suo modo di porsi vedo che è felice, sta bene con se stessa, con me, con la classe

III. Probabilmente questo risale all'inizio dell'anno scorso. Non avevo ben afferrato. Alla fine le ho dato un voto, lei pensava di avere un voto maggiore. Probabilmente ci è rimasta male. Ho colto questo. Ho pensato che sia stato un mio errore e nel consiglio di classe si innescano certi meccanismi di valutazione... IO mi sono sentita mortificata... forse l'ho valorizzata a tal punto... forse essendo delusa, Alice non mi seguirà. Penso che Alice si sia sentita delusa, tradita da me

IV. A volte i compagni attraverso un comportamento non proprio corretto... lei non ha potuto seguire la lezione

V. Io di mio cerco di non spingere mai. Lascio sempre molto il campo alla creatività e alla fantasia e lascio campo libero a loro

VI. Ultimamente si è comportata male perché qualche volta non l'ho trovata preparata nella parte teorica. Aveva dato per scontato che non l'avrei chiamata. Ho pensato che si era adagiata. A me è dispiaciuto. Penso che lei ci è rimasta male, è una persona molto ambiziosa.

VII. Hanno perso la partita e lei ha pianto a dirotto. Si è rivolta a me perché io parlassi con l'insegnante perché aveva secondo loro arbitrato male. Ho detto che non si poteva... che le regole vanno rispettate e che io un'azione del genere non potevo farla. Io mi sono sentita impotente. Alice non si è sentita bene, ha pianto fino alla premiazione

VIII. Forse è tutta mia la soddisfazione. Avere insegnato qualcosa a lei. Mi fa piacere stare insieme a lei e a loro. Credo che ho insegnato qualcosa se c'è una stima nei miei confronti, senza incutere terrore si possono fare delle cose

IX. Non ama perdere del tempo. A volte si perde per riprendere la classe. *Pensa mai ad Alice quando è a casa?* Penso un po' a tutti

X. E' talmente tanto sensibile che riesco a capire le sue esigenze

XI. Penso che la figlia trasmetterà a casa il rapporto che abbiamo. I genitori sono sempre sorridenti con me, mi ringraziano

XII. C'è un rapporto bellissimo, di stima, di fiducia, di collaborazione. Sincero.

XIII. Bel rapporto con un'insegnante delle superiori che insegnava Tecnologia del disegno. C'era anche la figlia dell'insegnante in classe. Io e lei ci vedevamo anche fuori da scuola, eravamo amiche. MI piaceva questa cosa. Quando vedevo la figlia speravo ci fosse la madre. Lei faceva da mamma anche a me... ci dava dei consigli. La figlia stava talmente bene con me che le piaceva e mi trattava come una figlia. Io ero un carattere chiuso, modesto, sempre nell'ombra. MI sono sempre chiesta "come mai ho avuto questa fortuna?!".

MARIO (tecnica)

I.

1. Poca stima nei miei confronti
2. Non fiducia
3. Mancanza di volontà

1. Fa del tutto per non mettercela, per non dimostrare buona volontà, non mi dà quel minimo che mi consenta di aiutarlo. Se ha poca stima... Mario che, ripreso tante volte, non porta l'occorrente e non portandolo mi fa pensare che lui non si interessa. Non facendo un primo passo lui mi dà l'impressione che non ha stima nei miei confronti né nei confronti della disciplina

2. Una volta ripreso perché non porta il materiale ha risposto in maniera poco educata. Mi fa pensare che il rapporto è di poca stima. Potrebbe scusarsi, invece la sua risposta è poco corretta.

3. Mi fa capire che non portando il materiale non considera il docente, la materia. E' una situazione continua e questo mi fa pensare che Mario è superficiale.

II. Si è verificato una volta che sono venuti degli esperti della mia disciplina e in quell'occasione Mario mi ha dimostrato attraverso le sue risposte che si interessava. Lì c'è stato un punto d'unione. Ha dato risposte competenti. Io mi sono sentita gratificata. Potevo ottenere qualcosa da lui in un contesto diverso. Ho pensato che in un contesto diverso, con degli estranei potevano venire fuori cose diverse.. Lui ha avuto i complimenti degli estranei e si è sentito gratificato da loro e ha dimostrato a me di conoscere cose che in altri momenti non rispondeva o rispondeva in un'altra maniera.

III. E' più di uno. Ci sentiamo distanti quando io entro in classe e Mario non mi segue. Io mi sento molto distante da lui. Forse lui meno da me. Io sto male perché l'insegnante vorrebbe che tutti seguissero. L'insegnante trova sgradevole questo. Penso che potrebbe essere una sorta di rifiuto nel lavoro. Essendo Mario un ragazzo un po' discontinuo.... Quello è il giusto modo di essere

IV. E' un ragazzo superficiale e discontinuo... trovandosi in una classe in cui anche qualche altro compagno agiva come lui, poteva essere un punto di forza.

V. Il docente cerca sempre di insistere perché se propone determinate attività è perché tutta la classe può arrivarci. Poi vista la resistenza da parte di Mario, l'insegnante desiste anche perché non ha solo Mario in classe. Io come tutti i docenti mi sento delusa, un atto di sconfitta, l'insegnante si sente amareggiato

VI. Qualche volta si minaccia di mettere note e diverse volte l'ho detto ma non l'ho fatto e lui l'ha presa malissimo perché lui non vuole far sapere nulla ai genitori. Lui si è adirato, è uscito dalla classe, è stato molto contrariato. Mi ha detto che i genitori non devono sapere, che avrebbe cercato di migliorarsi, di impegnarsi. Non aveva portato il libro e il materiale. Prima di essere insegnante uno è anche un po' materno, mi sono dispiaciuta della sua reazione. Lui si è mortificato perché io ho sempre cercato di avere un rapporto con lui, non di scontro, non se lo aspettava da me, ho sempre cercato di essere paziente.

VII. Mario era turbato per un episodio successo in classe e per le decisioni che si potevano prendere nei confronti della classe e suoi. Mi ha chiesto di parlare con i colleghi. Mi ha detto che quando era successo lui non c'era. Ho provato molta tenerezza. Ho pensato "in una lezione in classe ha un rapporto diverso". Ho pensato che Mario era diverso. Mario si è sentito molto preoccupato.

VIII. Credo di essere soddisfatta quando riesco lavorare con lui, quando ha un minimo di materiale, segue, interviene. Perché penso di essere riuscita nonostante tutto a far capire a Mario che deve essere più attento

IX. Avendo un carattere particolare, è il primogenito, ha fratelli più piccoli. Lui si pone nei confronti dell'adulto in una maniera diversa dagli altri come se volesse far vedere che è una persona più matura dell'età che ha dimostrando un rifiuto nei confronti del docente. Lui si mette alla pari. *Pensa mai a Mario quando è a casa?* Certo, come ad altri con cui non sono riuscita ad ottenere risultati positivi. Ci penso anche quando riesco ad averli.

X. Mario si sente grande e non vuole essere aiutato. L'esperienza mi fa capire quando ha bisogno. Quando si alza spesso o mi chiede di uscire io capisco che si sta annoiando perché non ha capito. Allora vado alla lavagna e rispiego facendo finta di niente. Non lo umilio.

XI. A volte i genitori vengono chiamati e non si presentano. Con la nota vengono. Scusano sempre Mario. Ritengono che Mario più di quello non può fare. I genitori e l'insegnante sanno che se Mario facesse di più riuscirebbe. Ritengono che abbia la volontà, i genitori dicono che lavora, che è intelligente. Io dico che non fa a sufficienza.

LUCA (tecnica)

I.

1. Intermedia
2. Soddisfacente
3. Fiducia

1. E' partito da una valutazione negativa e attraverso strategie adatte a lui è riuscito a raggiungere degli obiettivi di crescita. Ha dimostrato soddisfazione per questo.

2. Partendo da una situazione negativa è riuscito a raggiungere obiettivi intermedi

3. Mi fa capire questo quando mi trasmette interesse per la disciplina. Attraverso la mia materia riesco ad arrivare agli obiettivi di fiducia tra noi

II. Nel momento in cui c'era da collaborare per l'allestimento di una mostra e lui si è dimostrato disponibile e ha dimostrato così che voleva uscire da quella fascia negativa. Per me è stata una grande soddisfazione: sono riuscita attraverso questa strategia che Luca ha messo in atto ad avere un cambiamento. Penso che lui sia stato soddisfatto: l'ho gratificato, gli ho parlato, gli ho detto "vedi che con la fiducia si possono superare quelle lacune che si pensavano insuperabili"

III. Quando io sono intervenuta con Luca, ho parlato con i genitori e gli ho detto che dipendeva tutto da lui fidarsi. Lui si è dispiaciuto che io abbia convocato i genitori. Io mi sono sentita quasi come se l'avessi tradito perché magari Luca voleva dimostrare che la cosa si poteva risolvere tra me e lui. Lui si è sentito quasi tradito

IV. Con i compagni forse.... Non saprei

V. L'insegnante tenta comunque, spinge, lo vuole mettere a suo agio perché acquisisca delle capacità

VI. Nel momento in cui ho convocato i genitori. E' un carattere autonomo. E' come se io lo avessi trattato da bambino. Ha protestato e ha cambiato atteggiamento nei miei confronti. La fiducia e la stima sono venute meno. MI è dispiaciuto

VII. Quando tutta la classe è stata ammonita perché sono andati alla macchinetta tutti insieme. Lui aveva dei precedenti e se fosse venuto fuori il suo nome sarebbe stato un problema. Mi ha detto che voleva che chiarissi con gli altri docenti che lui non c'entrava. Io ho avuto un senso di protezione nei suoi confronti. In quel momento l'ho visto fragile, lui che è autonomo. A lui ha fatto piacere che io mi sia messa dalla sua parte. Ha pensato che io avessi ancora delle idee positive nei suoi confronti

VIII. Pur avendo un carattere particolare si aiutava. Lui nutre per me una fiducia

IX. Quando lui si chiude e non vuole aprirsi è come se fosse un riccio, non tenta neanche l'ascolto. *Pensa mai a Luca quando è a casa?* Come per tutti. Penso magari se potrei mettere in atto ulteriori strategie affinché lui possa essere sereno per se stesso e avere soddisfazione di sé

X. Luca è uno che parla poco: dai piccoli gesti capisco, è lui a chiedermelo

XI. E' un po' difficile perché i genitori tendono... partono dal presupposto che Luca è un ragazzo che segue, molto positivo. E' una certa difesa.

FABIOLA (Inglese B)

I.

1. Collaborativo
2. Disponibile
3. Umorista

1. La disponibilità di accettare qualsiasi ruolo le venga assegnato da me, ad esempio tutor. Accetta anche se il ruolo è difficile con molta umiltà

2. Si mette in discussione. Non accetta in maniera passiva. Vuole discuterne. Ha bisogno di consegna del mandato. E' una persona molto leale

3. Riesce sempre a trovare una battuta per sdrammatizzare la situazione

II. Uno particolare non c'è. In tanti piccoli momenti. E' come se potessi contare su questa persona

III. Non mi viene in mente niente

IV. Non credo che ci siano

V. Me lo sono chiesto. Quello che le chiedo è pesante, la vedo stanca... fa il tutor ed è impegnativo. Ho sbagliato su un punto. Al principio l'avevo caricata con una valutazione: se i compagni miglioravano loro ne beneficiavano con un buon voto. Questo mi aveva creato qualche problema. Li avevo caricati.

Ho scelto di fare una cosa differente e ho notato una distensione

VI. Una volta ha coperto un compagno dicendo che aveva fatto un compito e invece non lo aveva fatto. MI ero dispiaciuta di questo rapporto non di fiducia. Essere tutor non è essere complice. Ho fatto un discorso generale. Non me lo aspettavo. *Cosa ha provato lei?* Ho visto che era mortificata. L'ho rassicurata sul fatto che il rapporto tra noi non cambiava. Le ho detto di stare attenta perché sono momenti di assunzione di responsabilità

VII. No, non c'è

VIII. A volte è come il figlio che ti piace. Lei capisce al volo. Sintonia dal punto di vista emotivo

IX. Poco tempo a disposizione. Avere più tempo per la classe per ascoltarli su aspetti che esulano dai contenuti

X. Non c'è bisogno. Chiede e io intervengo. *Pensa mai a Fabiola quando è a casa?* No, penso a quelli che mi creano problemi

XI. Non la vedo proprio. Forse l'ho vista una volta. Anche in questo è grande, autonoma

XII. Difficili forse per il ruolo. Molta solitudine. Devi mettere le pezze. Molto difficile

XIII. Con una monaca alle elementari. Facevo la primina. Non era una persona facile. Mio padre era nell'aeronautica e io vivevo a Pescara libera, poi mio padre è stato trasferito. Vivevo a Pescara in una situazione con 13 cugini. A ottobre si è presentato il problema di dove andare a scuola. Sono stata tolta da una situazione di paese dei balocchi. Non accettavo la scuola: pianti, ceci, dietro la lavagna. Non è stato positivo ma è stato dato da questo. Non avevo un'amica, ero isolata. Ho vissuto un anno da extracomunitaria. Io piangevo, mia madre piangeva... anche per lei è stato un grosso cambiamento. Poi dalla II elementare alla V è stato tutto un arrancare, una fatica enorme per rimettermi a pari.

GIOVANNI (inglese B)

I.

1. Faticosa

2. Reagisco

3. Indispono (lui)

Do un compito e dice "facile". Io gli dico "dimmi" e poi.... Fa vedere che tutto va bene ma è una maschera. Appena fa così gli dico " non capisci niente". Lui rimane sulla sua posizione. Dà delle certezze in base a cose sue ma che se le racconta, sono slegate dalla classe.

II. Mai

III. E' in continuazione

IV. Penso ci siano una serie di componenti sia a casa che in classe. Il suo modo di essere dà fastidio a noi adulti, insegnanti, ai colleghi di laboratorio. Ha accentuato quest'anno questa sua caratteristica. Anche i compagni.... Trovo difficoltà per metterlo vicino ai compagni.

V. Io mi rendo conto che insisto, ma lascio perdere. E' faticoso farlo crescere.

VI. Non c'è

VII. Mai. L'ho trovato fuori dalla porta.... Qualcuno ce l'aveva messo. Gli ho chiesto " perché ti fai buttare fuori?" Poi ce l'ho ritrovato. Lui mi ha detto "le posso parlare? Mi ha detto che non riusciva a seguire con quella docente. Non so mai se si rivolgono a me per il io ruolo (vicepreside, coordinatrice) o per la mia persona, però lui ha fatto un'analisi molto chiara: ha detto "lo so che sono insopportabile". Mi ha sorpreso che si sia rivolto a me. Lui si è sentito sollevato. In minima parte era dispiaciuto della situazione in generale. La colpa è in minima parte la sua e molta degli altri per lui. Sì ma è la sua modalità

VIII. Attualmente è fatica. E' un bambino, è generoso, ha dei lati positivi

IX. Avrebbe bisogno di maggiore pazienza, avrebbe bisogno di maggiore tempo di rapporto uno a uno

X. Non chiede aiuto, non ne ha bisogno dal suo punto di vista

XI. Buona. La madre è venuta più di una volta, mi dice che ho ragione. Le ultime volte è venuto anche il padre... l'ho chiesto io. Il padre credo abbia avuto problemi di salute. E' venuto per i pagellini e poi un'altra volta. Mi davano ragione sul fatto che si comporta male, che non si impegna, che a scuola è

faticoso... con la mente parte per la tangente. Anche i genitori dicono che a casa è così però poi dicono che a casa è servizievole, bisogna dirgli le cose tre volte....

FILIPPA (Inglese B)

I

1. Indifferenza, apparenza
2. Buia (la ragazza)
3. Cervellotica (la ragazza rimugina)
 1. Ogni volta che do comunicazioni non c'è una forma di entusiasmo, invece quando vai a vedere ha capito, ha risposto
 2. Per farla sorridere.... Che è contenta è raro
 3. Le do dei compiti e tu la vedi che non se li scrive e io le chiedo perché e lei pensa che io debba dare ulteriori spiegazioni, indicazioni. Deve essere sicura di aver capito fino in fondo. Una fatica! Però è una brava
- II. Siamo in sintonia, è più un disagio mio. Penso "ho spiegato bene? Ho detto bene?" E' un modo suo di porsi. Anche quando la richiami rimane impassibile
- III. E' molto egocentrica qualsiasi cosa che faccio per aiutare la classe, etc. lei non coglie questo senso di aiuto. Non è solidale. Non ci intendiamo sul modo di stare in classe. Appena le chiedo di aiutare mi dice "Perché lo devo fare?" Cerca conferme. IO urlo... mi indispettisce. Lei se ne accorge. Non lo fa per provocarmi. Non ha capito la mia filosofia di come si sta in classe. Ti mette sempre un problema, poi lo supera. Penso che lei si senta bene, non riesce a cambiare, probabilmente le dà sicurezza
- IV. Con parecchi docenti. Con me c'è più scontro perché io uso il tutoring. Forse mi chiedo se l'ho sopravvalutata
- V. Io spingo. Forse non riesco a cogliere le sue richieste che forse sono date da un suo non sentirsi in grado, dal fatto che ha difficoltà a capire
- VI. Non c'è stato. E' una persona seria
- VII. No, mai
- VIII. Comunque sia vedo che ascolta, che si mette in discussione
- IX. Se l'ho sopravvalutata... non credo
- X. Lei chiede e io rispondo
- XI. Non c'è molta relazione. Vengono raramente. Lei è molto autonoma.

MARIO (ED. Fisica)

I.

1. Fiducia
2. Rispetto
3. Collaborazione
 1. Fiducia perché loro sanno che quello che dico rispecchia un decalogo di regole che io rispetto e che sono portati a rispettare anche loro.
 2. Rispetto me lo aspetto in quanto sono un adulto. Cerco di rispettare anche loro e credo di riuscirci.
 3. Se c'è da fare un minimo di assistenza so di potermi fidare senza che nessuno ci rimanga male. Non serpeggia nella classe il malcontento.
- II. Quando ho dovuto dargli la cattiva notizia che non era in finale perché c'era un'altra attività e lui a malincuore ha accettato la decisione. Mi sono sentita che la giustizia non era stata perfetta. In un primo momento è stato insoddisfatto però poi ha capito. C'è stato un po' male ma dopo lo ha accettato e oggi ha aiutato chi sarebbe andato in finale.
- III. Troppa vicinanza non c'è mai. Non c'è.
- IV. Questo è un ragazzo solare. Forse quando vede gli altri che sono un po' pigri. I ragazzi attivi sono danneggiati dai ragazzi più pigri. Oppure quando gli altri chiacchierano, lui non vuole perdere tempo.
- V. La loro voglia di fare è totale. Non si pongono delle cose difficoltose.

VI. No, neanche una parolaccia. Tende a comandare come ragazzo. Abbiamo lavorato per cercare di moderare questa voglia di organizzare.

VII. No, il tempo è poco

VIII. Un po' il fatto di essere capita, di sentire la sua fiducia.

IX. E' possibile che in certi momenti abbiano in testa altre cose e quindi non ci spendiamo totalmente. Cerco di ridurre al massimo questi momenti... un po' ci si spersonalizza, si va in scena, devi far fuori le tue cose. *Pensa mai a Mario quando è a casa?* Ci penso come un ragazzo che verrà tra qualche anno a salutarmi con affetto. Verrà a dirmi che è bravo.

X. Sulla base della fiducia. Non è uno che chiede aiuto, è autonomo.

XI. Buonissima. Ottima. Conosco solo la madre: è una persona presente quando serve, non assillante.

XII. Ci sono delle persone con cui lavoro da tanto tempo e c'è un rapporto elettivo. Anche con i nuovi comunico abbastanza bene. Abbiamo pochi rapporti interpersonali.

XIII. La professoressa di Inglese delle medie era una persona deliziosa. Una persona pedagogica ante litteram. Comprensiva e tu davi l'anima per lei. Riusciva a portarti allo studio nel modo più morbido possibile. E' stato un miracolo vivente. Al liceo con l'inglese sono andata a spasso.

LUIGI (ed. fisica)

I.

1. Valvola

2. Dispiacere

3. Abbandono

1. Rifiuta di fare qualsiasi attività. E' un ragazzo depresso. Non porta la tuta, è venuto con le scarpe rotte. Con l'affetto non serve... che fai la mamma? Vuole dimostrare a qualcuno che non sa fare niente e li vuole smuovere. E' come ci fosse un rapporto a senso unico, senza ritorno (valvola). C'è una chiusura non dovuta al nostro rapporto. Probabilmente è un disturbo che lui ha con l'adulto

2. Provo dispiacere perché si vede che sta male. Gli si propone il gioco: non si riesce a coinvolgerlo che lui è all'altezza del compito

3. Lui si sente abbandonato. Non cerca nessun tipo di rapporto positivo. L'unica manifestazione di collaborazione è che ti va a riprendere il pallone

II. Quando gli ho promesso di dargli l'8 purchè lui dimostrasse un percorso, la voglia di fare un primo passo. La cosa ha funzionato 2-3 settimane. La mattina quando arriva ci tiene a precisare che non ha niente per fare ginnastica. Io ero contentissima. Non so poi cosa è avvenuto. Non so se si è fatto prendere dalla gang e per farsi bravo ai loro occhi non ha fatto niente. Non ha avuto grandi reazioni. Probabilmente ci ha riflettuto dopo. Quando ha iniziato a fare qualcosa forse non si sentiva bravo nonostante sia normodotato.

III. Resta lì passivo. E' la sua passività che ci fa sentire distanti. So che con altri insegnanti si comporta male, si alza, risponde. Io mi dispiaccio della sua passività perché sento di non aver trovato la strada giusta per arrivare a lui. Questo è il suo gioco al massacro. Questo è quello che vuole

IV. Non lo so. La sua sofferenza di base. La scuola è come se fosse un'appendice. Viene perché ce lo portano se no starebbe bene per strada

V. Ho provato anche a sgridarlo, a redarguirlo davanti agli altri. Non è servito. Devo pure ringraziare Dio che non dà fastidio. Ha fatto proseliti in classe. Lui ha rinforzato il suo atteggiamento e gli altri lo hanno iniziato ad adottare. Sapevo che trattarlo osì non sarebbe servito. Mi sono sentita impotente. Ho messo il 4 in ginnastica cosa che non mi è mai capitata in 34 anni.

VI. No, male no. In maniera arrogante mai

VII. Mai

VIII. Fore in quel momento in cui sono riuscita a convincerlo, quando tutta la classe diceva "le ha portate!" (le scarpe da ginnastica)

IX. Penso di non rassicurarlo abbastanza ma bisogna avere anche il tempo di farle queste cose. Ci vogliono delle tecniche giuste con questi ragazzi. *Pensa mai a Luigi quando è a casa?* Qualche volta. Soprattutto perché gli vedo queste maglie di Marilyn Manson. La preoccupazione è che diventi un ragazzo di strada

- X. Non c'è niente da dire
- XI. Non li conosco.

MATTIA (Arte)

I.

- 1. Simpatia
- 2. Punto di riferimento
- 3. Intelligenza
 - 1. Capacità di fare delle battute da parte di entrambi e perché è un ragazzo buono. Sento che c'è una bontà verso i compagni. Capacità di cogliere il lato umoristico nelle cose.
 - 2. Sento che Mattia ha un bisogno di giustizia: mi ha chiesto più volte di essere garante di questa giustizia. Chiede il mio intervento perché venga fatta giustizia
 - 3. Quando in una lezione c'è da dedurre un concetto è l'unico o il primo che ci arriva

II. Quando capita in classe di mettere l'attenzione su un aspetto educativo, formativo, io spiego i motivi del mio agire, sento che mi capisce ed è molto attento a quello che voglio dire. Mi sento che il lavoro che faccio ha un senso. Penso che gli do quello che lui chiede, cioè il bisogno di riferimenti. E' un ragazzo che ha fiducia nell'adulto

III. Non me lo ricordo. Può essere successo se ha dimenticato, se non ha fatto... è stato rimproverato, ma non sono sicura che ci sia.

IV. So che ha una brutta relazione con un'insegnante. Lui dice che si impegna e che si sente ingiustamente non apprezzato

V. Non sono un'insegnante che spinge tantissimo. Io accolgo quello che possono fare a meno che non mi accorgo che non vogliono fare. Un mio limite forse è quello di non spingere di più. In uno degli ultimi disegni ho provato a condizionare, a indirizzare verso certe scelte però lui ha fatto in base a quello che poteva. Ho insistito più volte, ho dato delle indicazioni, lui ha iniziato in un certo modo poi a casa ha finito a modo suo. Penso che si sia sentito che non è stato pressato. A me un po' è dispiaciuto però va bene così ?

VI. Non ne ho

VII. In conseguenza delle ingiustizie. Si è messo a piangere quando sono arrivata. Prima mi ha tirato in mezzo l'insegnante, poi lui si è messo a piangere. Ho stoppato il fatto di essere tirata in mezzo. Poi ho fatto un discorso generale alla classe per capire cosa non funziona con quest'insegnante. Ho provato un po' di disagio. Lui si è ripreso subito, ha capito che non poteva mettermi in mezzo. Poi gli ho spiegato che quella materia la deve studiare per sé piuttosto che per l'insegnante. La volta dopo mi ha detto che aveva preso 7, che ha continuato a studiare. S^ mi muovo così.

VIII. Vedere che ho sviluppato un interesse che continua per la mia materia, sentire che c'è fiducia con un ragazzo che è in crescita. Corrisponde a quello che cerco in questo lavoro

IX. Sento che manca il tempo. Con tempi più distesi potrebbe funzionare meglio. Affronto questa situazione con ansia. *Pensa mai a Mattia quando è a casa?* A volte sì. Ho raccontato di lui alle persone che mi sono vicine. L'ho descritto: che tipo è, come si muove...

X. Per l'aiuto, chiede consigli su come procedere. Lui è molto indipendente. Non fa grosse richieste di aiuto

XI. Mi stanno molto simpatici, li trovo brave persone. Il padre credo che sia più assente per lavoro. La madre la trovo molto presente, attenta, intelligente.

XII. Amichevoli ma distanti

XIII. Non ho avuto grandi riferimenti purtroppo. Ho più ricordi negativi che positivi. MI ricordo l'asilo dalle suore. Me le ricordo carine anche se poi ho sviluppato un'avversione per la scuola privata e cattolica. Una maestra delle elementari, carina, anche un'altra. Una pessima che una volta mi prese il quaderno e me lo buttò a terra. Fu mortificante. Era anziana. Delle medie, ricordo una di matematica, mi aveva fatto piacere la matematica. Pensava che io la prendessi in giro, diceva che io ridevo di lei. Io sorridevo perché mi piaceva. Chiarito questo (con i miei genitori) mi è iniziata a piacere la matematica.

GIANLUIGI (Arte)

I.

1. Inesistente

2. Ferma

3. Non gratificante

1. Non lavora... una modalità di non lavoro, oppure lavora ma non consegna, perde, dimentica.

2. E' così da due anni. Non c'è stato né un andare avanti né un andare indietro.

3. Automaticamente non gratificante. Quando vengono i genitori, a parlare si sente che c'è un problema anche da parte dei genitori. I genitori sono addolorati per la situazione loro (handicap del figlio). Tocca consolarli. Io lo tratto come gli altri

II. Mai. Ogni tanto all'inizio lui poichè è patito di calcio veniva a raccontarmi qualcosa delle partite. Non essendo io un'esperta non sono riuscita d'essere all'altezza della situazione. Ho cercato di fare del mio meglio. E' l'unico contesto con cui mi aggancia e può agganciare. Io non mi sono sentita molto all'altezza. Lui ha tentato un approccio, è lui che si è avvicinato però poi questa cosa si è persa. Non credo sia rimasto soddisfatto.

III. Quando non consegna i lavori e io non posso mettergli voti. Io mi sento che dovrei trovare una strategia adatta a lui ma che non riesco a metterla a punto. Lui cerca di essere invisibile. Io lo sento invisibile. Anch'io non l'ho visto. Riesce nella sua strategia di invisibilità. Penso che lui ce l'ha fatta a sfuggire all'attenzione. Questo lo fa sentire inadeguato però è quello che lui in qualche modo.

IV. Con la classe non è visto. Lui ha una storia di questo tipo.

V. Lui ha più problemi in disegno che in storia dell'arte, forse perché è più seguito a casa. Riesce a sostenere delle interrogazioni. Nell'interrogazione io mi limito ad ottenere il risultato positivo, non spingo. Nel disegno lui non c'è, dove bisogna esprimere se stesso. A risposta positiva gratifico molto. Io penso che qualcosa di più si potrebbe ottenere, potrebbe uscire da questa invisibilità. Facevamo Giotto e il modo in cui Giotto rappresenta lo spazio e la differenza con il Rinascimento. Ho chiesto alla classe di mimare due quadri. Lui ha chiesto di poter fare un personaggio. Non era mai successo. Penso che lui aveva capito cosa stavo dicendo e non aveva paura di sbagliare. C'erano altri che si vergognavano più di lui, che sono stati più inespressivi.

VI. Non c'è.

VII. Non penso che lui manifesti i suoi turbamenti.

VIII. Nei momenti in cui riesco a non farlo essere invisibile sono contenta, quando riesco a fargli vincere il suo problema esistenziale. E' un problema di personalità che si è instaurato su un problema cognitivo, non so qual è la diagnosi. Quando capisce una cosa, capisce di averla capita, quando supera il suo limite io sono contenta... quando riesce a sentirsi più simile agli altri. Magari rispondesse male. Sono soddisfatta perché ho fatto il mio lavoro bene, ho superato il mio limite e ho fatto la cosa giusta per lui.

IX. Non sempre posso fare un certo tipo di lezione, non sempre penso a lui presente. Come prima cosa. Ci dovrebbero essere dei momenti meno strutturati, delle attività dove l'attività è studiata su di lui e che va bene anche per altri. In alcuni momenti lo faccio affiancare da un compagno molto bravo in disegno, è straniero. *Pensa mai a Gianluigi quando è a casa?* Non molto.

X. Sono io che quando lo vedo che non sta facendo niente, non ha portato le cose...

XI. Non li ho visti molte volte. All'inizio c'era questa situazione di accettazione del limite... sembrava quasi che tutto andava bene così. Quando non gli ho messo la sufficienza la madre è venuta e mi è sembrata molto addolorata, ci sono stati momenti di commozione. Le ho detto che se Gianluigi non porta il disegno non si deve preoccupare per me o se ha 5 sulla pagella. Non voglio che sia un problema per voi. Vorrei che lui portasse i disegni e basta. Qualsiasi cosa fa andrà bene. Loro hanno risolto che glieli hanno fatti loro. Percepisco la sofferenza di questa famiglia.

ALICE (arte)

I.

1. Serena

2. Proficua

3. Attiva

1. E' serena perché è semplice. Capisce facilmente le richieste che le vengono fatte. Se le viene fatta un'osservazione capisce come deve rimodellarsi. Questo rende tutto più semplice. Tutto viene più

accolto

2. E' una ragazza che lavora molto in classe e a casa e quindi migliora. Partiva già da un livello buono. E' interessata alla mia materia.

3. Lavora molto e sento questo percorso e che ci potrà essere un'evoluzione un cambiamento, sicuramente in meglio. Non mi aspetto frenate. Procede con i suoi tempi e i suoi ritmi ma procede

II. Quando è particolarmente soddisfatta dei lavori che fa e quindi chiede consiglio. I questi momenti in cui condividiamo un'attività di lavoro. Ci tiene ad avere la mia guida. Io cerco di esserle utile, di dare al meglio la consulenza che mi sta chiedendo in modo che lei rimanga soddisfatta e riesca a crescere. Mi fa sentire contenta ma nello stesso tempo è una responsabilità. Penso che lei si senta bisognosa di guida, non è del tutto autonoma. Sente che la mia guida può farla migliorare. Ci tiene ad imparare.

III. Le piace molto disegnare ma meno studiare. Quest'anno ha iniziato ad interessarsi anche a questo. L'anno scorso si faceva trovare impreparata. Mi sentivo che non riuscivo a stimolarla. Penso che lei si sia sentita dispiaciuta e scocciata di essere stata scoperta e di questa richiesta di fare anche la teoria

IV. Non lo so. E' una ragazza che rende e che ha una situazione come ce l'ha con me anche con gli altri insegnanti.... Forse con l'insegnante di matematica

V. Nella parte del disegno bisogna insistere perché lei può. Lì mi spingo sempre. Mi fermo sulla storia dell'arte, mi sono fermata l'anno scorso, quest'anno no

VI. E' in piena adolescenza. A volte sul richiamo non è che si comporta male m trapela una certa insofferenza però poi comunque si sta.. Si sente che deve fare una forzatura su se stessa

VII. Non è mai accaduto

VIII. Vedere questo progresso che fa. E' diventata ancora più brava, non ha perso l'entusiasmo. Vedere questa maturazione nell'espressione grafica...tecnicamente si è impadronita ulteriormente delle capacità tecniche. Mi dà conferma che sto lavorando bene.

IX. Forse la relazione. Rimane sempre tutto molto nella materia e non si è mai stabilita una relazione al di fuori. Il tempo è ridotto e io lo scandisco molto sul lavoro. La relazione passa attraverso il lavoro. *Pensa mai ad Alice quando è a casa?* No, a meno che non ci sia un bel disegno

X. Ha indipendenza dal punto di vista del comportamento e chiede aiuto sull'aspetto didattico. In questo caso chiede molto. L'indipendenza la comunica manifestando una leggera insofferenza. Sull'indipendenza sono abbastanza flessibile: cerco di capire quando è il caso di insistere sulla regole e quando invece è il caso di cedere. Sulla dipendenza della richiesta mi do parecchio, cerco di esaudire la richiesta

XI. Conosco la madre: è una persona molto carina, mi piace molto. Credo ci sia una reciproca simpatia e stima.

Bibliografia

Bateson, G., Jackson, D. D., (1964), "Some varieties of pathogenic organization". In Riock, D. (a cura di), *Disorders of communication*, vol.42, Research Publications. Association for Research in Nervous and Mental Disease, pp.270-283

Bion, W. R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*. Tr. it. Armando, Roma 1972

Birch, S., Ladd G. (1996), "Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment". In Wentzel, K., Juvonen, J. (a cura di),

- Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp. 119-225). Cambridge University Press, New York
- Blandino, G. (1995), *La disponibilità ad apprendere*. Raffaello Cortina,
- Blandino, G., Granieri, B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola*. Raffaello Cortina, Milano
- Bombi, A.S., & Scittarelli, G. (1998). *Psicologia del rapporto educativo*. Firenze: Giunti editore.
- Boscolo, P. (1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino
- Bowlby, J. (1969), *Attaccamento e perdita: Vol. I. L'attaccamento alla madre*. Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino 1972
- Bowlby, J. (1973), *Attaccamento e perdita: Vol. II La separazione dalla madre*. Tr.It. Bollati Boringhieri, Torino 1975
- Bowlby, J. (1980), *Attaccamento e perdita: Vol. III. La perdita della madre*. Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino 1983
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989), "Situating cognition and the culture of learning". In *Educational Researcher*, January-February, 1, pp.32-42
- Bruner, J. (1990), *La ricerca del significato*. Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino, 1992
- Bruner, J. (1996), *La cultura dell'educazione*. Tr. it. Feltrinelli, Milano 1997
- Butterworth, G. E. (1992), "Contesto e cognizione nei contesti di crescita cognitiva". Tr. It. In Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Raffaello Cortina, Milano, 1995
- Campbell, S. B. (1994), "Hard- to- manage preschool boys: Externalizing behaviour, social competence, and family context at two-year follow-up". In *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, pp. 147-166
- Carugati, F., Selleri, P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*. Il Mulino, Bologna
- Cole, M. (1989), "Cultural psychology: a once and future discipline?" In Barman, J. J. (a cura di), *Nebraska Symposium on Motivation. Cross cultural Perspectives*. University of Nebraska Press, Lincoln
- Coren, A. (2002). *Psicodinamica del processo evolutivo*. Torino: Utet libreria.
- Denham, S., Burton, R. (1996), "A social- emotional intervention for at-risk four-years olds". In *Journal of School Psychology*, 34, pp. 225-246
- Doise, W., Mugny, G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Tr. It. Il Mulino, Bologna 1982

- Elkicker, J., Englund, M., Sroufe, L. A., (1992), "Predicting peer competence and peer relationship in childhood from early parent-child relationship". In Parke, R., Ladd, G. W. (a cura di), *Family-peers relationship: models of linkage* (pp.77-106).
- Erlbaum, Hillsdale Feldauer, H., & Midgley, C., & Eccles, J.S. (1988). Student, teacher and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 8, 133-156.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M. (1991), "Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of mother-infant attachment at one year of age". In *Child Development*, 62, pp.891-905
- Fonagy, P., Target, M. (1996), "Giocare con la realtà. I. Teoria della mente e sviluppo normale della realtà psichica". Tr. it. In Fonagy, P., Target, M., *Attaccamento e funzione riflessiva*. Raffaello Cortina, Milano
- Fonagy, P., Target, M. (1996b), "Giocare con la realtà. II. Lo sviluppo della realtà psichica da un punto di vista teorico". Tr. it. In Fonagy, P., Target, M., *Attaccamento e funzione riflessiva*. Raffaello Cortina, Milano
- Fonagy, P., Target, M. (2000), "Giocare con la realtà. III. Il persistere di una realtà psichica duale nei pazienti borderline". Tr. it. In Fonagy, P., Target, M., *Attaccamento e funzione riflessiva*. Raffaello Cortina, Milano
- Ford, D. H., Lerner, R.M. (1992), *Teoria dei sistemi evolutivi*. Tr. It. Raffaello Cortina, Milano, 1995
- Gilli, G., Marchetti, A. (1991) (a cura di), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*. Raffaello Cortina, Milano
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., DeKlyen, M. (1993), "The role of attachment in the early development of disruptive behavior disorders". In *Development and Psychopathology*, 5, pp. 191-213
- Grosso, M., Locatelli, M. C. (1996), *Mente e cultura. Tecnologie della comunicazione e processi educativi*. Raffaello Cortina, Milano
- Hall, A. D., Fagen, R. E. (1956), "Definition of system", *General System Yearbook*, 1, pp. 18-28
- Hamilton, CE., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. In R.C. Pianta (Eds.), *New Directions for child development*, 57, 41-59. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hinde, R. (1987), *Individui, relazioni e cultura: un ponte fra etologia e scienze sociali*. Tr. it. Giunti, Firenze 1989 Hinde, R.A. (1981). The bases of a science of interpersonal relationships. In S. Duck e R. Gilmor, *Personal relationships*. Vol. 1: Studying personal relationships, London: Academic Press.
- Hinde, R.A., & Stevenson-Hinde, J. (1986). Relating childhood relationships to individual characteristics. In W.W. Hartup e Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Howes, C., & Hamilton, CE. (1992a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 8, 859-906.

- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992b). Children's relationships with child care teachers. Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., & PhiUipsen, L.C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Howes, C., Hamilton, C. E., Matheson, C. C. (1994), "Children's relationship with peers: differential association with aspects of the teacher-child relationship". In *Child Development*, 65, pp.253-263
- Howes, C., Matheson, C. C., Hamilton, C. E. (1994), "Maternal, teacher and child-care history correlates of children's relationships with peers". In , 65, pp. 264-273
- Ijzendoorn, M.H. van, & Sagi, A., & Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (Eds.) *New Direction for Child Development*, 57, 5-24. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladd, G.W., & Birch, S.H., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lave, J. (1988), *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press, Cambridge
- Lave, J., Wenger, D. (1991), *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Liverta Sempio, O. (1995), "Contesto e processi cognitivi. Dalla cognizione intraindividuale alla cognizione situata". In Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (a cura di), *R pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Raffaello Cortina, Milano
- Liverta Sempio, O. Marchetti, A. (1995) (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Raffaello Cortina, Milano
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adult and peers: an examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- Maggiolini, A. (1994), *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*. Unicopli, Milano
- Mantovani, G. (1998), *L'elefante invisibile*. Giunti, Firenze
- Marchetti, A. (1997) (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità. Verso concezioni integrate dello sviluppo*. Raffaello Cortina, Milano
- Midgley, C., & Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to Junior High School. *Child Development*, 60, 981-992.
- Midgley, C., & Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989b). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258

- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school. Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the school*, 30 (1), 25-41.
- Oatley, K., Nundy, S. (1996), "Rethinking the role of emotions in education". In Olson, D. R., Torrance, N. (a cura di), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*. Blackwell, Cambridge, MA
- Perini, S. (1997), *Psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna
- Perret- Clermont, A. N., Perret, J. F., Bell, N. (1991), "The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children". In Resnick, L. B., Levine, J. M., Teasley, S. D. (a cura di), *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association, Washington, DC
- Petter, G. (1968). *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pianta, R. C. (1994), "Patterns of relationships between children and kindergarten teachers". In *Journal of School Psychology*, 32, pp. 15-32
- Pianta, R. C. (1997a), "Adult-child relationship processes and early schooling". In *Early education and development*, 8, pp. 11-26 Pianta, R. C. (1997b), *Teacher Relationship Interview*. (Disponibile presso l'autore, Curry School of Education, University of Virginia, P. O. Box 9051, Charlottesville, VA 22906-9051)
- Pianta, R. C. (2001), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Raffaello Cortina, Milano
- Pianta, R. C, Harbers, K. (1996), "Observing mother and child behaviour in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement". In *Journal of School Psychology*, 34, pp. 307-322
- Pianta, R. C, Walsh, D. (1996), *High-risk children in schools. Creating sustaining relationship*. Routledge, New York Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teacher*. Washington DC: American Psychology Association. (trad. it. *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999).
- Pianta, R.C., & Nimetz, S.L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R.C. Pianta (Eds.), *New direction for child development*, 57, 61-80. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pontecorvo, C. (1995), "L'apprendimento tra cultura e contesti". In Pontecorvo, C, Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Led, Milano
- Pontecorvo, C. (1999), "La psicologia dell'educazione oggi. Una nuova concezione

- dell'apprendimento e dell'insegnamento". In Pontecorvo, C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University Press, New York
- Roux, J. P., Gilly, M (1997), "Pratiche sociali routinarie e schemi pragmatici nel funzionamento del bambino". Tr. it. In Marchetti, A. (a cura di), *Conoscenza, affetti, socialità. Verso concezioni integrate dello sviluppo*. Raffello Cortina, Milano
- Salzberger- Wittenberg, I., Henry- Polacco, G. Osborne, E. (1983), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*. Tr. it. Liguori, Napoli, 1987
- Sameroff, A. J., Emde, R. N. (1989) (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1991
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R. A. , Markus, H., Miller, P. (1998), "The cultural psychology of development: one mind, many mentalities". In Lerner, R. M. (a cura di), *Theoretical models of human development*. John Wiley 85 Sons, New York
- Simmons, R.G., & Blythe, D.A. (1987). *Moving into adolescence :the impact of bubertal change and school context*. NY: Aldine de Gruyter, Hawthorne.
- Sroufe, L. A. (1989), "Relazioni e disturbi delle relazioni". In Sameroff, A. J., Emde, R. N. (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1991
- Sroufe, L.A., & Fleeson, J. (1986). Attachment a san organizational of relationships. In W.W. Hartup e Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stern, D. (1989), "La rappresentazione dei modelli di relazione". In Sameroff, A. J., Emde, R. N. (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1991
- Stigler, J. W., Shweder, R. A., Herdt, G. (1990) (a cura di), *Cultural Psychology*. University Press, Cambridge
- Suchman, L. (1987), *Plans and situated actions*. Cambridge University Press, Cambridge
- Toth, S., Cicchetti, D. (1996), "The impact of relatedeness with mother on school functioning". In *Journal of School Psychology*, 34, pp. 247-266
- Wentzel, K. (1996), *Effective teachers are like good parents: understanding motivation and classroom behaviour*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. (1994) (a cura di), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press, Cambridge Whorf, B. J., "Science and linguistics". In John B. Carrol (a cura di) *Language, thought, and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Lohn Wiley 85 Sons, Inc., pp.207-219. Tr. It.

Linguaggio pensiero e realtà, Boringhieri, Torino, 1970

Winnicott, D. W. (1956), *Sviluppo affettivo e ambiente*. Tr. it. Armando, Roma 1970

Zeanah, C. H., Benoit, D., Barton, M., Regan, C, Hirschberg, L., Lipsitt, L.
(1993), "Representations of attachment in mothers and their one-year old
infants". In *Journal of the American Academy of Child and Adolescent
Psychiatry*, 32, pp.278-286

