

L'inclusione scolastica dei bambini Rom, Sinti e Caminanti: il "profilo inclusivo" per comprendere il clima di classe¹

Diego Di Masi, Ombretta Zanon

Università di Padova; Dipartimento FISPPA

ABSTRACT

L'articolo presenta una proposta operativa per l'osservazione e la valutazione dei processi di gruppo composta da un repertorio di strumenti scelti per raccogliere informazioni sulla qualità delle relazioni a scuola. Il Profilo Inclusivo (PI) di classe è stato disegnato e sperimentato all'interno del "Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti (RSC)", finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e coordinato dall'Istituto degli Innocenti (2013-2016). Il PI rileva gli effetti di metodologie cooperative sull'inclusione scolastica dei bambini RSC attraverso una piattaforma dei dati raccolti con gli strumenti del questionario sociometrico e del disegno della classe. L'obiettivo è superare la "pedagogia ingenua" dei gruppi, utilizzando strumenti per l'osservazione delle relazioni che facilitino l'emersione di variabili "invisibili" ad una percezione immediata e la condivisione dei punti di vista tra i docenti. Il PI viene costruito dagli insegnanti per monitorare, valutare e progettare le proposte educativo-didattiche a partire dalla prospettiva dei bambini e dei ragazzi stessi.

Parole chiave: Valutazione – Inclusione – Clima di classe – Cooperative Learning – RSC (Rom, Sinti, Caminanti)

The inclusion of Roma, Sinti and Caminanti at school: the "Inclusive Profile" to understand the classroom climate

The paper presents the "inclusive classroom profile", an operational proposal to observe and evaluate the relationship among peers in the classroom. The inclusive classroom profile has been designed and tested within the national project for the inclusion and integration of Roma children funded by the Ministry of Labour and Social Policy and coordinated by the Florence-based Istituto degli Innocenti (2013-2016). The inclusive profile has been developed to assess the effects of cooperative methodologies on the inclusion of Roma children in school, using data collected with "sociometric questionnaires" and "classroom drawings". The aim is to introduce research practices in school to overcome the "naive pedagogy" about group dynamics, using tools to analyze "hidden" variables and to share points of view among teachers. The inclusive profile has been used by teachers to monitor, evaluate and plan educational activities taking into account child's perspective.

Keywords: Evaluation – Inclusion – Classroom Climate – Cooperative Learning – RSC (Roma, Sinti e Caminanti)

Introduzione

Fino a qualche decennio fa, nonostante numerosi contributi pedagogici ne avessero sottolineato l'importanza, la dimensione delle relazioni orizzontali a scuola era spesso considerata un elemento ininfluenza o addirittura di disturbo rispetto all'apprendimento individuale (Lodi, 1970, 1977; Canevaro, 2006, 2008, 2013). Il rapporto tra i bambini in classe non veniva generalmente considerato come una variabile da conoscere e valorizzare, quanto piuttosto da contenere – se non addirittura da reprimere – o da relegare alle interazioni spontanee e meno presidiate da parte dell'adulto nella progettazione educativa e didattica (intervallo, ingresso e uscita da scuola, uscite didattiche, attività in palestra ecc.). A partire dalle innovazioni psicologiche e pedagogiche introdotte negli anni Settanta e dalla progressiva diffusione nelle scuole dell'approccio socio-culturale teorizzato da Vygotskij (1954, 1973), fino alla sperimentazione sempre più ampia della metodologia di tipo cooperativo (Cohen, 1994; Comoglio & Cardoso, 1996; Comoglio, 1999; Kagan, 2000; Johnson & Johnson, 2002; Lamberti & Pellizzari, 2010), si sono progressivamente affermate non solo l'importanza dei rapporti quotidiani in classe, ma soprattutto la funzione che le interazioni positive esercitano sul livello di motivazione e sul funzionamento dei processi cognitivi. “Stare bene in classe” significa quindi non solo incrementare il benessere emotivo e affettivo del bambino, ma anche aiutarlo ad imparare di più e meglio (Chiari, 1994; Novara & Passerini, 2015).

Uno studio recente condotto dalla Education Endowment Foundation (2016) ha infatti evidenziato come le strategie educative che si basano sulla *peer education* (Dixon-Krauss, 1996; Topping, 1997; Pellai, Rinaldin & Tamborini, 2012) e il *cooperative learning* (Comoglio, 1999; Kagan, 2000; Johnson & Johnson, 2002) siano efficaci per promuovere i processi di apprendimento.

Il “clima” di una classe può essere così definito come il contesto socio-affettivo in cui si costruiscono le relazioni di un gruppo, che influenza di conseguenza il grado di benessere e di partecipazione cognitiva e sociale dei suoi componenti.

Sebbene si sia progressivamente ampliato il riconoscimento da parte degli insegnanti della portata evolutiva globale delle relazioni tra i bambini nella classe (Girelli, 1999; Fele & Paoletti, 2003; Selleri, 2004; Francescato, Putton & Cudini, 2005; Matta, 2014), sembra ancora permanere in parte una forma di “pedagogia ingenua” dei gruppi, per cui sarebbero sufficienti i contatti spontanei tra i bambini per stare meglio insieme (Trentin & Zanon, 1999). Interrompere questi processi “ingenui” significa sviluppare ulteriormente nella scuola

¹ L'articolo è stato concettualizzato e ideato da entrambi gli autori che, insieme, ne hanno curato l'intera stesura. Per ragioni concorsuali si segnala che Ombretta Zanon ha scritto e redatto il primo paragrafo “Introduzione” e la parte dedicata al Disegno di Classe nel paragrafo “Il ‘profilo inclusivo’ della classe: un esempio”; Diego Di Masi ha scritto e redatto il paragrafo “Questionario Sociometrico e Disegno della classe: due strumenti per osservare le relazioni nella classe” e la parte dedicata al questionario sociometrico nel “Il ‘profilo inclusivo’ della classe: un esempio”. Le conclusioni sono state scritte e redatte in modo condiviso e sono il frutto delle riflessioni di entrambi gli autori.

le competenze necessarie per monitorare, valutare e promuovere i processi sociali positivi tra bambini, a partire dalla conoscenza e dall'uso di metodi e strumenti di osservazione delle loro comunicazioni (Cassibba & D'Odorico, 2001).

Già il significato etimologico della parola "osservare" ne mette in luce la natura sostanzialmente intenzionale: deriva infatti dal termine latino *observare*, formato dal prefisso *ob* - che indica sia una direzione (*verso*) sia un fine (*per*) - e dal verbo *servare*, che si può tradurre con *custodire, preservare, curare, stare attento a*:

L'osservazione è quindi un comportamento specifico di attenzione a un particolare evento: si distingue dal semplice "guardare" poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi, alle sue motivazioni, alle ragioni che hanno promosso la rilevazione dei dati. (Mantovani, 1995, p. 84)

Cosa si osserva quando il nostro "*ob*" è la qualità delle relazioni tra i bambini, che contribuisce a costruire il *clima* della classe? In questo caso, l'oggetto dell'esplorazione non è rappresentato solo dal comportamento dei bambini direttamente rilevabile dallo sguardo, quanto piuttosto dagli elementi "invisibili" che uniscono o separano dinamicamente i membri del gruppo nelle loro interazioni. Si tratta così di fare emergere all'attenzione e alla successiva analisi quel "qualcosa di più della somma dei suoi componenti" (Lewin, 1972) che è composto dalla rete di relazioni – con i suoi legami, nodi ed eventuali smagliature – e dalla posizione che ogni bambino occupa al suo interno (o al suo esterno). Frequentemente ci si affida per questa comprensione alle percezioni spontanee degli insegnanti e all'osservazione occasionale nei diversi momenti routinari della giornata scolastica, deducendo delle considerazioni più generali sulla quantità e qualità dei legami tra i bambini. È però importante tenere presenti alcuni fattori che rischiano di rendere questo tipo di conoscenza della realtà sociale della classe il più delle volte parziale o imprecisa. Un primo elemento è riconducibile all'influenza della *soggettività di chi guarda*, dal momento che "tutto quello che viene detto viene detto da un osservatore" (von Foerster, 1987), che è in grado inevitabilmente di vedere solo quanto viene filtrato dalle proprie preesistenti cornici percettivo-valutative (Sclavi, 2003) e dai propri pre-giudizi sui singoli bambini e sulla classe nella sua globalità, in base soprattutto alla propria biografia professionale e personale. Il nostro atteggiamento conoscitivo assume così una connotazione più confermativa che realmente euristica, con il rischio di perdere molte informazioni significative (Dovigo, 2014). Un ulteriore aspetto è identificabile nel ruolo esercitato in una classe dalle variabili *sub-istituzionali* (Moreno, 1934), che intervengono molte volte al di fuori del campo visivo degli insegnanti (ad esempio, nelle dinamiche che si attivano tra i bambini nei giochi durante l'intervallo, all'ingresso e all'uscita dalla scuola o "sottobanco" durante le lezioni). È inoltre da tener presente che questa vita "sotterranea" o parallela rispetto alle attività pianificate dagli insegnanti si amplifica con

l'aumentare dell'età dei ragazzi, parallelamente alla loro capacità e desiderio di tenerla occultata agli adulti.

L'utilizzo di strumenti strutturati per l'osservazione del clima di classe avrebbe quindi la funzione di ridurre i limiti inevitabili della visione soggettiva e di ampliare la gamma delle informazioni raccolte. In particolare, gli strumenti autocompilati danno voce direttamente ai bambini, che da "oggetto" di indagine diventano "agenti" (Di Masi & Santi, 2016; Di Masi, 2013) in grado di riconoscere ed esprimere la propria opinione e i propri desideri sul modo di stare nella classe. Nella prospettiva della circolarità della relazione (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971), quanto i bambini comunicano in questo modo va a integrare in maniera insostituibile la lettura che gli adulti possono fare della situazione relazionale (Benedetti, 2003; Pierotti, Falaschi & Arcicasa, 2005). Inoltre, attraverso i dati forniti dagli stessi alunni, gli strumenti mettono a disposizione una piattaforma comune che promuove lo scambio inter-soggettivo tra i docenti responsabili di una classe, necessario per un'analisi condivisa su cui fondare una progettazione didattica coerente a favore del medesimo gruppo.

L'obiettivo di questo articolo è presentare una proposta operativa per l'osservazione e la valutazione del clima di classe attraverso un repertorio di strumenti scelti per raccogliere informazioni, altrimenti difficilmente o parzialmente accessibili, che possono facilitare la progettazione situata dell'intervento educativo.

Nel prossimo paragrafo vengono pertanto presentati due strumenti (il "questionario sociometrico" e il "disegno della classe") individuati per elaborare un "profilo inclusivo" della classe.

Questionario Sociometrico e Disegno della classe: due strumenti per osservare le relazioni nella classe

Il "profilo inclusivo" (PI) della classe è stato sperimentato all'interno del Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti (RSC), finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e coordinato dall'Istituto degli Innocenti (Istituto degli Innocenti, 2014; Tagliaventi, 2014), che si è realizzato negli anni 2013-2016.

Come si legge nel "Quaderno RSC" (Istituto degli Innocenti, 2013), la finalità del progetto è consistita da una parte nel favorire i processi di inclusione scolastica e sociale dei bambini RSC per migliorare il loro successo formativo e ridurre la dispersione scolastica e dall'altra nel promuovere percorsi di autonomia delle famiglie RSC nell'accesso ai servizi, migliorando contemporaneamente le pratiche dei servizi stessi per l'accoglienza e la risposta ai loro bisogni e potenzialità.

Hanno partecipato al percorso delle classi di scuola primaria e secondaria di primo grado con la presenza di bambini e ragazzi RSC, istituti comprensivi (con insegnanti, dirigenti

e personale ATA), le famiglie RSC e non e gli operatori socio-educativi che affiancano i bambini a scuola e a casa. Durante il primo anno di sperimentazione (2013/2014), il progetto è stato condotto in 13 città riservatarie della legge 285/1997 (Catania, Palermo, Reggio Calabria, Cagliari, Napoli, Bari, Roma, Firenze, Bologna, Venezia, Milano, Genova e Torino). Sono state coinvolte 23 scuole (18 della primaria e 5 della secondaria di primo grado), per un totale di 42 classi (33 della primaria e 9 della secondaria di primo grado). Oltre 900 studenti sono stati interessati, direttamente o indirettamente, dalle attività previste dal progetto e tra questi 156 bambini e ragazzi RSC (132 iscritti alla primaria e 24 alla secondaria di primo grado) (Rapporto Finale, 2014).

Nella prima sperimentazione gli alunni RSC erano per il 32% di cittadinanza italiana e per il 65% di cittadinanza straniera. Il restante 3% risultava apolide o in attesa di riconoscimento di apolidia. Gli alunni RSC di cittadinanza straniera erano rumeni per il 63%, serbi per il 17% e bosniaci per il 10%, mentre le restanti nazionalità erano relative a paesi della ex Jugoslavia. All'interno del gruppo di alunni RSC coinvolti del progetto il 93% erano di origine Rom e per il 7% di origine Sinta; nessun bambino o ragazzo apparteneva al gruppo dei Caminanti.

Per quanto riguarda la condizione abitativa, è emerso che

il 41% dei bambini vive in campi non autorizzati, il 26% in campi/villaggi autorizzati e il 9% in contesti abitativi differenti, ma caratterizzati da situazione abitativa disagiata, come è il caso di occupazione di abitazioni o capannoni dismessi o in baracche e roulotte al di fuori degli insediamenti. Solo un quarto degli alunni vive con la famiglia in alloggi residenziali. (Rapporto Finale, 2014, p. 12).

Il progetto ha individuato due ambiti di intervento, la scuola e il campo/contesto di vita, per ognuno dei quali ha disegnato un piano di valutazione. Il PI della classe permette di valutare i cambiamenti nel clima di classe e l'integrazione scolastica dei bambini RSC, favoriti dall'applicazione di metodologie inclusive (Demo, 2015), ispirate al *cooperative learning* (Cohen, 1994; Comoglio & Cardoso, 1996; Comoglio, 1999; Kagan, 2000; Johnson & Johnson, 2002; Lamberti & Pellizzari, 2010) e al *learning by doing* (Dewey, 1949; Freinet, 2002), e fondate sull'attivazione e promozione di competenze prosociali tra compagni (Caprara & Bonino, 2006; Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri & Vecchio, 2014).

Per le scuole primarie il PI delle classi è stato costruito utilizzando due strumenti compilati all'inizio e al termine della sperimentazione: il "questionario sociometrico" (Moreno, 1934; Northway, 1964) e il "disegno della classe" (Quaglia, Longobardi & Negro, 1996; Bombi & Pinto, 2000). Entrambi gli strumenti, di natura pedagogica e non clinico-diagnostica, sono stati scelti per la loro efficacia nel raccogliere il punto di vista dei bambini e per la coerenza tra la tipologia dell'intervento educativo previsto dal progetto e le dimensioni che essi permettono di osservare. Inoltre, dal momento che richiedono di disegnare o di

rispondere ad alcune semplici domande, sono strumenti che possono facilmente essere inseriti nelle ordinarie attività scolastiche per e con tutti i bambini e ragazzi. La raccolta delle informazioni non richiede pertanto l'intervento di professionisti esterni, ma può essere gestita direttamente dagli insegnanti, che possono utilizzare i risultati con i bambini e i ragazzi stessi per riflettere sul clima di classe attuale e sui possibili miglioramenti futuri.

Il questionario sociometrico ha la finalità di visualizzare «le strutture sociometriche invisibili a una osservazione macroscopica» (Moreno, 1934, p. 12), vale a dire la struttura sociale generalmente “nascosta” in un gruppo di bambini, che influenza la socialità spontanea insieme alla socializzazione intenzionalmente promossa dagli insegnanti (Marhaba, 1974). Lo strumento permette così di comporre una mappa grafica delle relazioni (*sociogramma*) e di visualizzare la posizione sociale (*status sociometrico*) dei singoli alunni all'interno del gruppo-classe.

Il questionario sociometrico è composto da un numero variabile di domande (in questo caso gli interrogativi erano due), attraverso cui si chiede a ciascun bambino o ragazzo della classe di esprimere, in ordine di priorità, delle preferenze (che erano al massimo tre nella sperimentazione) rispetto ai compagni con cui vorrebbe associarsi in una specifica attività. Le domande non sono predefinite dallo strumento, ma vengono individuate nel singolo contesto e aiutano ad esplorare due diverse dimensioni relazionali: la prima misura il grado di simpatia e affinità (“psicogruppo”), mentre la seconda fa riferimento alle scelte che sono motivate dalla stima e ammirazione per le prestazioni dei compagni (“sociogruppo”). I quesiti fanno riferimento a situazioni definite e significative per i bambini stessi (“criterio di associazione”) e per ognuno di essi viene costruito uno specifico sociogramma. La compilazione del questionario prevederebbe l'espressione da parte dei bambini sia di “scelte” sia di “rifiuti”, cioè di esplicitare con chi si avrebbe piacere o, al contrario, con chi non vorrebbero svolgere l'attività indicata nella domanda. Il PI che viene qui proposto contiene solo le scelte positive, in base ad alcuni contributi teorici (Bronfenbrenner, 1944; Northway, 1964) che sconsigliano l'uso dei criteri negativi:

Sollecitare la riflessione degli allievi su eventuali sofferenze ed antipatie, può da una parte sottolinearne l'importanza, dall'altra suggerirne indirettamente una certa qual approvazione, davvero discutibile in un contesto qual è quello scolastico, che deve favorire una cooperazione quanto più ampia possibile. (Genovese, 1998, p. 197)

L'elaborazione dei dati raccolti è stata effettuata con il software GroupDynamic², che restituisce il “coefficiente di socialità” (CS) della classe attraverso la produzione della sociomatrice e di due grafici. Il primo di questi è un grafico a barre costruito a partire dalle

² Software free progettato da Simone Capretti (<http://groupdynamics.software.informer.com/>)

preferenze ricevute da ogni bambino: tale rappresentazione consente già di visualizzare la “popolarità” di ogni alunno all’interno del gruppo. Il secondo, denominato “sociogramma a bersaglio” (Northway, 1964), è un grafico circolare che rappresenta in modo sintetico la struttura sociometrica del gruppo, permettendo di cogliere con immediatezza la posizione di ciascun componente al suo interno. Nella sperimentazione condotta, per renderne più agevole la lettura, il sociogramma evidenzia la posizione dei bambini senza riportare le relazioni che legano i diversi membri (vale a dire, la direzione delle scelte effettuate e ricevute), in quanto la collocazione di ciascun bambino nel grafico dipende dal numero delle scelte che a lui sono state indirizzate e la concentrazione dei bambini nella parte centrale del sociogramma indica già con chiarezza il livello attuale di coesione della classe.

Il “disegno della classe” è uno strumento grafico che invita i bambini a disegnare la propria classe o sezione di scuola dell’infanzia (è infatti un’attività che può essere proposta anche in età prescolare con degli opportuni aggiustamenti metodologici, come l’uso di fotografie dei compagni), tenendo presenti le componenti fisiche (gli spazi interni ed esterni della scuola, gli arredi, i materiali ecc.) e umane (sé stessi, i compagni, gli insegnanti, altri adulti presenti in classe e a scuola ecc.) che la caratterizzano. Permette in questo modo di rilevare e analizzare le relazioni sociali attive all’interno del gruppo e il grado di ambientamento emotivo che ogni bambino/ragazzo ha sviluppato al suo interno. Il disegno della classe aiuta così a valutare in quale modo il bambino percepisce se stesso nei riguardi dei compagni e degli insegnanti, fornendo informazioni sul livello di coesione del gruppo e completando quanto è stato eventualmente rilevato attraverso il questionario sociometrico.

Per focalizzare l’attenzione sugli elementi utili per la valutazione e la riprogettazione dell’intervento educativo-didattico finalizzato all’inclusione, i disegni sono stati analizzati secondo due dimensioni: “rappresentazione di sé e dell’altro” (se stesso, compagni di classe, adulti) e “azioni disegnate” (*Quale attività viene rappresentata? Dove si svolge? Chi sono i protagonisti?*).

A seconda degli obiettivi del lavoro, è possibile adottare altri strumenti di valutazione, sostituendo o integrando quelli individuati nel progetto qui presentato, per arricchire e contestualizzare il PI nelle specifiche realtà scolastiche (ad esempio, l’ecomappa, il TMA - Test Multidimensionale dell’Autostima, il TRI - Test delle Relazioni Interpersonali, la Terza griglia di osservazione di Bales ecc.).

Il “profilo inclusivo” della classe: un esempio

Per le 33 classi della scuola primaria coinvolte nel programma nazionale per l’inclusione e l’integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti è stato elaborato e consegnato il rispettivo “profilo inclusivo”, con le caratteristiche che presentiamo di seguito³.

Il PI della classe è una proposta operativa pensata per rielaborare le informazioni raccolte da diversi strumenti di osservazione, al fine di co-valutare e co-progettare nel gruppo dei docenti di una classe le attività didattiche ed educative in prospettiva inclusiva. L’obiettivo della compilazione degli strumenti individuati (complementari ad altri dispositivi e tecniche utili per l’osservazione della dimensione sociale nella classe) è di facilitare da parte degli insegnanti una decodifica articolata e meno soggettiva dell’intreccio di relazioni che si sono fino a quel momento sviluppate tra i bambini e i ragazzi. I dati raccolti, oltre ad offrire un’opportunità di riflessione condivisa all’interno del gruppo degli insegnanti, diventano occasione di confronto con altri adulti coinvolti nella cura e nell’accompagnamento della crescita dei bambini e ragazzi (professionisti che intervengono a vario titolo a scuola, famiglie, operatori dei servizi ecc.), per la promozione di interventi integrati.

Di seguito viene descritto il PI di una classe della scuola primaria che ha preso parte alla prima edizione del progetto.

La sezione iniziale dello strumento raccoglie i dati della scuola, della classe coinvolta e degli strumenti compilati nei due tempi di rilevazione (tab.1).

	n° (T0)	n° (T1)
Totale bambini Classe	26	26
Bambini RSC	4	4
Insegnanti	3	3
Questionari sociometrici compilati	23	23
Disegni consegnati	23	21

Tabella 1 - Dati Generali Scuola Primaria (classe prima)

La seconda parte è dedicata alla restituzione dei dati raccolti con il questionario sociometrico a partire da due domande: “*Quali compagni di classe inviteresti alla tua festa di compleanno?*” (criterio relativo allo “psicogruppo”); “*È stata organizzata una caccia al tesoro: quali compagni vorresti nella tua squadra?*” (criterio relativo al “sociogruppo”).

Per ogni domanda vengono presentati due output: i grafici a barre e i sociogrammi, che restituiscono l’elaborazione dei dati raccolti nelle due rilevazioni: T0 e T1 (fig. 1, fig. 2, fig. 3 e fig. 4).

³ Per le classi della scuola secondaria di primo grado gli strumenti utilizzati per la costruzione del profilo inclusivo della classe erano: il “questionario sociometrico” e il “questionario del clima di classe” (Miato, 2004).

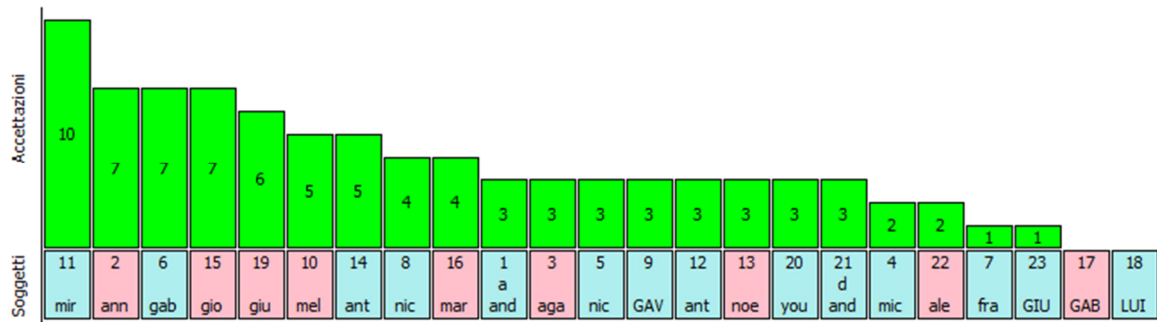


Figura 1 - Grafico a barre della prima domanda (T0)

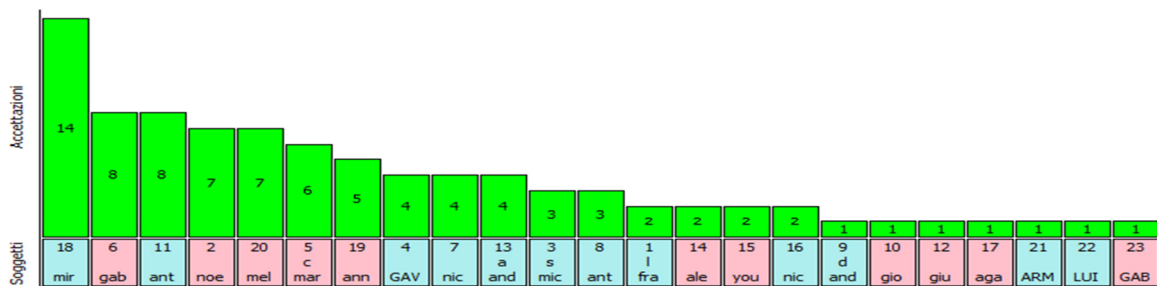


Figura 2 - Grafico a barre della prima domanda (T1)

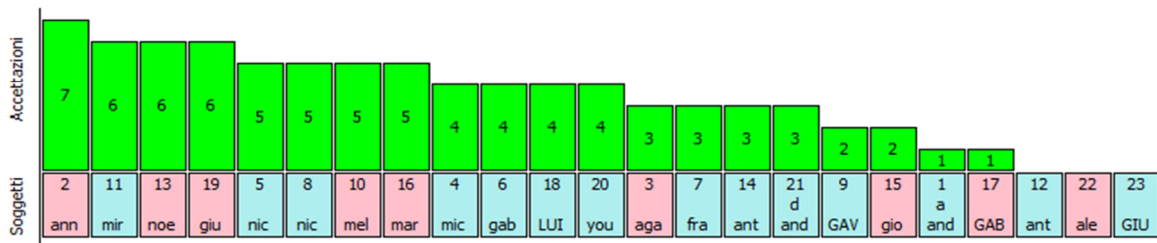


Figura 3 - Grafico a barre della seconda domanda (T0)

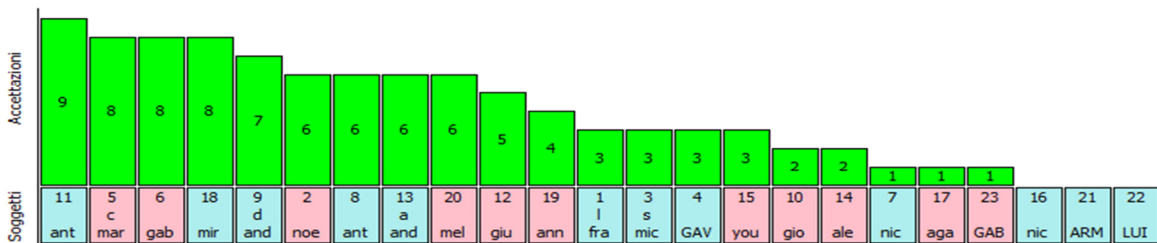


Figura 4 - Grafico a barre della seconda domanda (T1)

Con il colore azzurro vengono indicati i bambini, con il rosa le bambine e i nomi riportati con le lettere maiuscole si riferiscono ai bambini RSC.

Nel grafico a barre è possibile leggere il numero delle preferenze ricevute da ciascun bambino, ovvero il suo grado di "popolarità".

Il “sociogramma a bersaglio” (fig. 5, fig. 6, fig. 7 e fig. 8) consente di visualizzare lo *status sociometrico* dei singoli alunni all’interno del gruppo classe. Il grafico è suddiviso in quattro fasce di punteggi decrescenti dal centro alla periferia del cerchio e ogni settore circolare corrisponde a una diversa fascia di “popolarità”: settore A (popolarità alta); settore B (popolarità medio-alta); settore C (popolarità medio-bassa); settore D (popolarità bassa). Il quadrato simbolizza i bambini, mentre il cerchio è utilizzato per rappresentare le bambine.

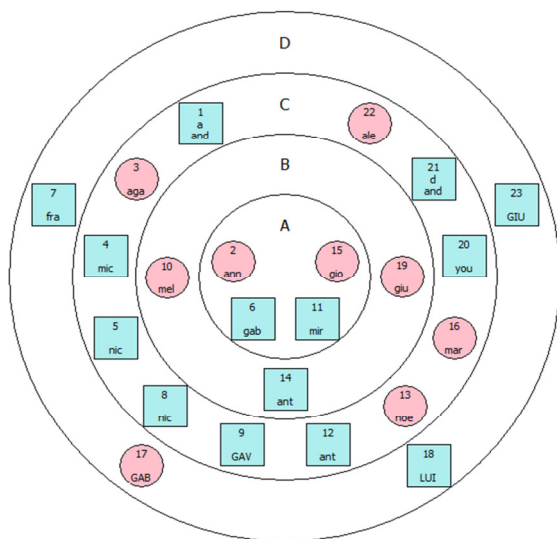


Figura 5 - Sociogramma della prima domanda (T0)

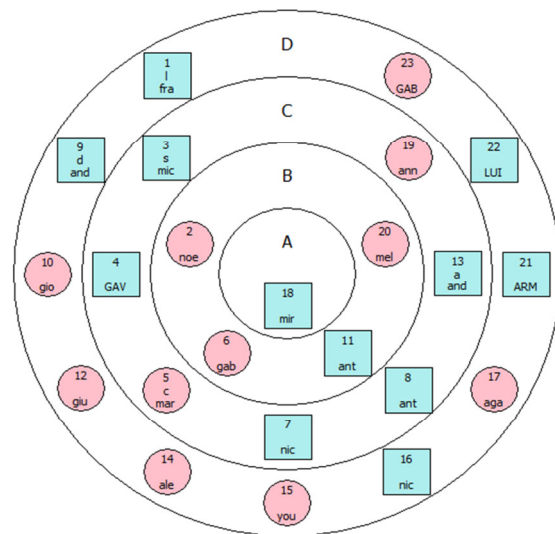


Figura 6 - Sociogramma della prima domanda (T1)

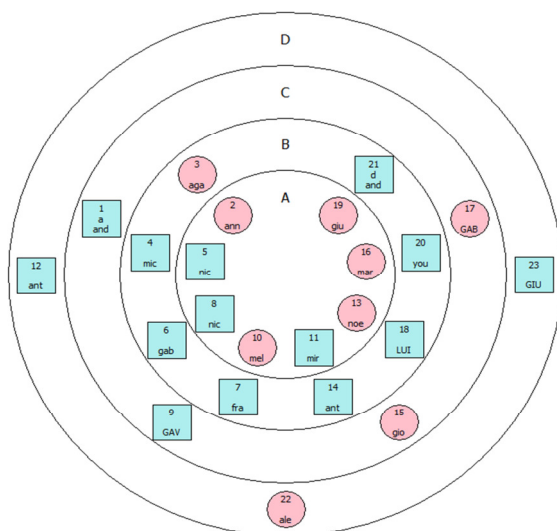


Figura 7 - Sociogramma della seconda domanda (T0)

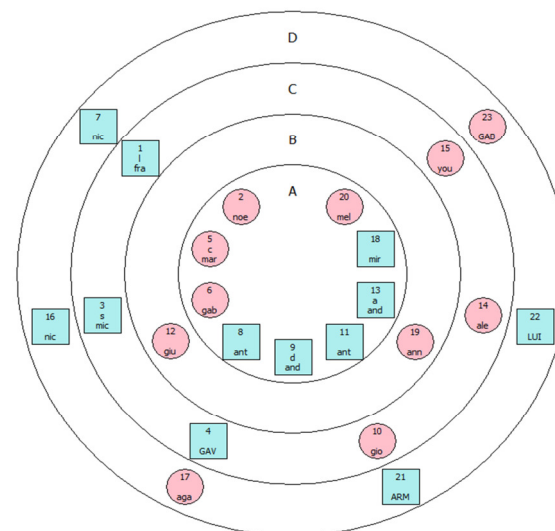


Figura 8 - Sociogramma della seconda domanda (T1)

Per facilitare da parte degli insegnanti la lettura dei dati, gli output sono stati accompagnati nella fase di restituzione alle scuole da domande che possono contribuire a rendere l'analisi un'occasione di valutazione per gli insegnanti e per tutti gli adulti che condividono la responsabilità educativa nei confronti dei bambini o dei ragazzi della classe, contrastando così il rischio di «confermare gli stereotipi o i pregiudizi relativi ad alcuni alunni» (Reffieuna, 2003, p. 96):

- *Quali sono i bambini che hanno ricevuto poche scelte in una domanda? E in entrambe le domande?*
- *Quali sono i bambini che non hanno ricevuto alcuna preferenza in una domanda? E quali in entrambe le domande?*
- *Nei grafici a barre sono cambiate le posizioni e il numero di scelte ricevute tra i due tempi di rilevazione?*
- *Nei grafici a barre si registrano dei cambiamenti in termini di posizione e numero di scelte ricevute per i bambini RSC tra i due tempi di rilevazione?*
- *Ci sono delle differenze per i singoli bambini e complessivamente per la classe tra i due sociogrammi riferiti a situazioni diverse?*
- *Qual è la posizione dei bambini RSC all'interno della classe?*
- *Qual è la situazione complessiva della classe che emerge dai due sociogrammi?*
- *Ci sono molti bambini a bassa popolarità/marginali o completamente esclusi (che non hanno ricevuto alcuna scelta)?*
- *Confrontando i grafici a barre e i sociogrammi relativi alle due domande, si registrano delle differenze tra le due situazioni rispettivamente al T0 e al T1? Ed eventualmente cosa si modifica se si confrontano i risultati nei due tempi (T0 e T1)?*
- *Quali fattori possono aver influito sugli eventuali cambiamenti?*

La terza parte del PI, dedicata al disegno della classe, si compone di tabelle (tab. 2 e tab. 3) e grafici (fig. 8, fig. 9, fig. 10 e fig. 11) che riportano i dati relativi alle due dimensioni analizzate: “rappresentazione di sé e degli altri” e “azioni disegnate”. Anche per questo secondo strumento, per facilitare una lettura diacronica e dinamica dei processi inclusivi, vengono riportati i dati, in termini assoluti e percentuali, delle due compilazioni realizzate a T0 e T1, con i relativi grafici.

	n° (T0)	n° (T1)	% (T0)	% (T1)
sé stessi	9	11	39	52
compagni	18	18	78	86
bambini RSC	4	3	17	14
insegnanti	15	12	65	57

Tabella 2 - Rappresentazione di sé e dell'altro

<i>DOVE?</i>				
aula	15	11	65	52
spazio esterno	2	5	9	24
aula e spazio esterno	0	2	0	10
non indicato	5	5	22	24
altro	1	0	4	0
<i>COSA?</i>				
attività didattica	6	5	26	24
attività libera	1	10	4	48
i bambini non sono stati disegnati	5	6	22	29
non indicato	11	1	48	5
altro	0	1	0	5
<i>CON CHI?</i>				
da soli	4	3	17	14
in coppia o in gruppo di pari	8	5	35	24
con bambini e adulti	5	10	22	48
altro	6	3	26	14

Tabella 3 - Azioni disegnate

Anche per questo strumento vengono suggerite alcune domande per guidare la riflessione e la condivisione dei dati da parte degli adulti coinvolti (insegnanti, operatori, educatori, genitori):

- *Quanti bambini hanno disegnato sé stessi al T0 e al T1?*
- *Quanti bambini hanno disegnato i compagni RSC nei due tempi?*
- *Sono aumentate o diminuite le percentuali delle dimensioni relative alla rappresentazione dell'altro?*
- *Quali sono gli spazi rappresentati nei disegni?*
- *Sono rappresentati i bambini mentre compiono delle attività? Quali attività sono state rappresentate?*
- *Quali sono i protagonisti delle interazioni rappresentate nei disegni?*
- *Quali fattori possono aver influito sugli eventuali cambiamenti tra i disegni della fase iniziale e della fase conclusiva?*

La potenzialità informativa, valutativa e trasformativa (Serbati & Milani, 2013) offerta dal PI della classe si articola su tre livelli di analisi:

- un *livello sincronico*, per ciascuno strumento, che descrive la situazione della classe al momento delle due rilevazioni, ovvero al T0 e al T1, che coincidono generalmente con l'inizio e la fine dell'anno scolastico;
- un *livello diacronico*, sempre per ciascuno strumento, che compara i dati raccolti nei due tempi di rilevazione e che permette quindi di registrare gli eventuali cambiamenti che potrebbero essere ricondotti all'intervento messo in atto;
- un *livello di triangolazione* tra i dati raccolti con i due strumenti e tra gli adulti coinvolti (dimensione intersoggettiva), che permette a sua volta una valutazione nel qui e ora e una programmazione nel tempo.

Nel PI si suggerisce inoltre di leggere i dati raccolti non in riferimento a dei punteggi standard, ma tenendo conto di alcuni criteri teorici-prassici (Malagoli Togliatti & Rocchietta Tofani, 1990; Polito, 2002):

- la situazione soggettivo-individuale che considera il vissuto di ogni bambino;
- la dimensione interpersonale, che esamina il modo in cui gli alunni si relazionano reciprocamente;
- la dimensione collettivo-sistemica, che prende in esame il gruppo nel suo funzionamento globale.

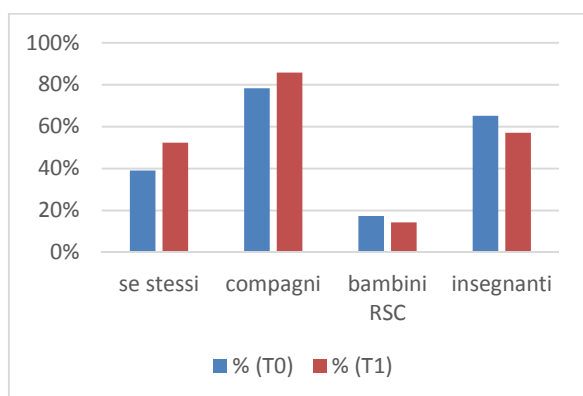


Figura 9 - Rappresentazione di sé e degli altri

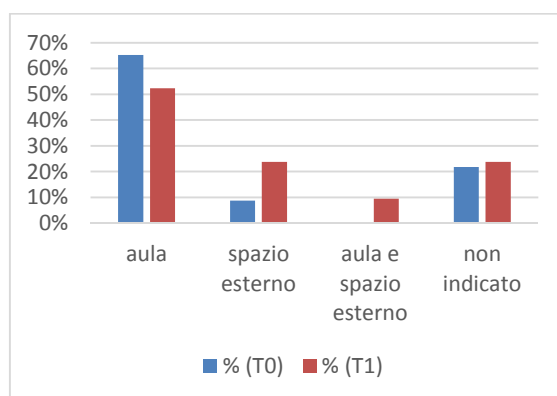


Figura 10 - Azioni disegnate, dove?

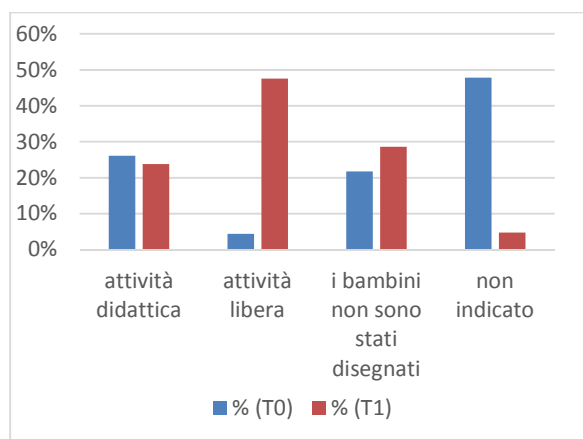


Figura 11 - Azioni disegnate, cosa?

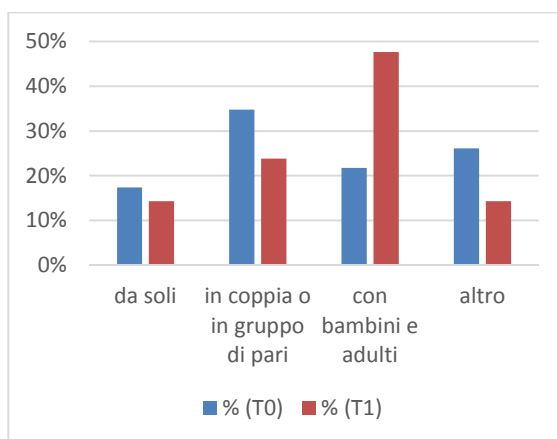


Figura 12 - Azioni disegnate, con chi?

Conclusioni

La lettura dei dati contenuti nel PI consente di costruire le prime ipotesi relative al clima relazionale di una classe. L'esempio presentato permette di rilevare che nel grafico a barre relativo alla prima domanda del questionario sociometrico compilato al T0 (fig. 1) due bambini, e nello specifico due bambini RSC, non ricevono alcuna preferenza, al contrario di altri che risultano "popolari", avendo ricevuto più scelte (livello sincronico). Stessa analisi può essere effettuata osservando gli altri grafici ottenuti con il questionario, insieme ai risultati del disegno della classe.

Il confronto tra i grafici, che fotografano i due momenti di rilevazione, restituisce così alcune informazioni sul cambiamento avvenuto (livello diacronico). Ad esempio, la comparazione tra i grafici a barre mostra, nel caso della prima domanda, come al termine della sperimentazione tutti i bambini abbiano ricevuto almeno una scelta, compresi i bambini RSC (fig. 2). Inoltre, il raffronto tra queste due rappresentazioni permette di rilevare lo spostamento del grado di "popolarità" di alcuni bambini: in particolare, nella configurazione del sociogruppo (domanda 2), sembrerebbe cambiare la posizione del bambino "leader".

Anche per i sociogrammi, che visualizzano il grado di coesione del gruppo, è possibile una lettura dei due momenti di rilevazione, ipotizzando quindi il livello di cambiamento avvenuto durante la sperimentazione. Nella situazione specifica, i risultati relativi alla seconda domanda (figg. 7 e 8) raccontano un mantenimento dello status sociometrico nel settore centrale del grafico a bersaglio, dove si collocano sia bambine sia bambini con alta popolarità, e mettono contemporaneamente in luce l'aumento del numero di bambini che occupano posizioni marginali, fra cui dei bambini RSC.

Infine, è possibile integrare le informazioni raccolte con i due strumenti e avviare un'ulteriore riflessione tra gli insegnanti, attivando in questo modo un processo di "triangolazione". Accanto a un incremento della distribuzione delle preferenze nel T1, dove tutti i bambini ricevono almeno una scelta (fig. 2), troviamo un aumento dei disegni che rappresentano dei compagni di classe (fig. 9), azioni all'esterno dell'aula (fig. 10) e attività libere (fig. 11). Quali riflessioni potrebbe suggerire questo confronto? Tenendo conto del fatto che l'interrogativo proposto per esplorare la struttura di "psicogruppo" ("*Quali compagni inviteresti alla tua festa di compleanno?*") è finalizzato a registrare il grado di affinità e simpatia tra i bambini e che questa dimensione si sviluppa in maniera particolare nel corso dell'"attività libera", in cui più facilmente si stabiliscono interazioni spontanee, questo tipo di dati, ad esempio, invita gli insegnanti a monitorare maggiormente e ad analizzare criticamente i tempi e le dinamiche dei momenti meno strutturati della giornata scolastica, che sono vissuti prevalentemente dai bambini e dai ragazzi fuori dall'aula.

Un ulteriore approfondimento potrebbe essere avviato a proposito del ruolo dell'insegnante: cosa ci racconta infatti delle dinamiche della classe l'aumento dei disegni che rappresentano la relazione adulto-bambino (fig. 12) e gli esiti relativi al sociogramma, in particolare quello riferito alla seconda domanda (figg. 7 e 8)? Il quesito afferente al

“sociogruppo” (“*È stata organizzata una caccia al tesoro: quali compagni vorresti nella tua squadra?*”) richiama in maniera specifica l'apprezzamento nei compagni di capacità implicate in compiti più “prestazionali” e gestiti prevalentemente dagli insegnanti, che vengono pertanto investiti come figure altamente significative nella vita della classe. Il ruolo ricoperto dai docenti, che è coerente con il quadro di sviluppo affettivo (e con la relativa dinamica dipendenza/autonomia nei confronti dell'adulto) dei bambini di una classe prima della scuola primaria e l'accento su compiti prestazionali potrebbero spiegare da una parte la crescita tra i due tempi del numero di bambini situati in posizione marginale (sono forse quelli percepiti come meno “capaci”?) e dall'altra la maggiore presenza dell'adulto.

Al di là delle ipotesi che si possono formulare a una prima lettura dei dati, gli esiti interrogano i docenti rispetto al ruolo delle biografie individuali degli alunni (età, temperamento, stile di apprendimento, cultura familiare ecc.), delle caratteristiche peculiari e della storia del gruppo classe (composizione, cambio di insegnanti, arrivo e uscita di alunni, eventi personali che hanno riguardato i singoli bambini ecc.), e dell'ambiente educativo (stili relazionali e didattici, scelte metodologiche, organizzazione degli spazi e dei tempi, contenuti dell'offerta formativa, aspetti organizzativi e territoriali ecc.). Queste variabili possono aiutare a comprendere in modo più approfondito e completo i processi avvenuti.

L'analisi collegiale dei dati è la condizione per disegnare le possibili ricadute educativo-didattiche personalizzate e rivolte all'intero gruppo (Mariani & Schiralli, 2002; Miato & Andrich, 2003, 2007; Polito, 2004). Anche in questo caso, alcune domande possono guidare i singoli consigli di classe e l'intero collegio docenti di un istituto scolastico nella programmazione di atteggiamenti e azioni, favorendo il partenariato e la collaborazione con altri professionisti e con le famiglie, nonché la partecipazione diretta dei bambini e dei ragazzi come agenti di cambiamento in tutte le fasi del lavoro, dalla compilazione alla discussione sui risultati, fino alla fase della conseguente progettazione:

- *Quali potrebbero essere gli elementi del contesto e della storia di questa classe che possono aver inciso su questi risultati?*
- *Quali fattori possono facilitare il consolidamento e il miglioramento del livello di inclusione della classe?*
- *Quali attività e metodologie educative e didattiche possono essere programmate in ottica inclusiva e in forma personalizzata?*
- *Salvaguardando tutti gli aspetti di privacy, quando e come è utile restituire e discutere i risultati nel gruppo degli insegnanti della classe e dell'intero Istituto Comprensivo?*
- *Salvaguardando tutti gli aspetti di privacy, quando e come è utile restituire e discutere i risultati con i bambini o i ragazzi della classe?*
- *Salvaguardando tutti gli aspetti di privacy, quando e come è utile restituire e discutere i risultati con le famiglie della classe?*

Per concludere, il PI della classe, utilizzato in questa sperimentazione con l'obiettivo specifico di rilevare e migliorare il grado di inclusione scolastica dei bambini RSC (Bolognesi,

2009; Bravi, 2009; Burgio, 2015; Cerrocchi, D'Antone & Vecchia, 2015; Fiorucci, 2011; Ignazi, 2004; Peano, 2013), si configura in realtà come una risorsa professionale per tutti gli insegnanti, che mette in evidenza la funzione della ricerca come supporto all'intenzionalità educativa della scuola. Il PI, infatti, prevede una procedura rigorosa e contemporaneamente sostenibile per i tempi e le competenze educative degli insegnanti. Documentare i processi relazionali tra i bambini consente di valutare l'efficacia delle scelte didattico-educative a livello di classe, così come a livello della scuola o di un intero istituto scolastico. Il PI crea, inoltre, le condizioni per l'autovalutazione diretta da parte dei bambini della propria esperienza affettivo-relazionale e della propria percezione di appartenenza al gruppo, sostanziando così il principio della partecipazione dei bambini e dei ragazzi stessi alla lettura e alla progettazione dei microsistemi di cui sono parte attiva.

Riferimenti bibliografici

- Benedetti, B. (2003). *La relazione educativa nel gruppo. Verso una prospettiva sistemica*. Napoli: Liguori.
- Bolognesi, I. (Ed.) (2009). Rom, Sinti e Gagè: culture, processi educativi e diritti [numero monografico]. *Educazione interculturale*, 7(3).
- Bombi, A. S., & Pinto, G. (2000). *Relazioni interpersonali*. Roma: Carocci.
- Bravi, L. (2009). *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e sinti in Italia*. Milano: Unicopli.
- Bronfenbrenner, U. (1944). A Constant Frame of Reference for Sociometry Research. Part II. *Sociometry*, 7, 40-75.
- Burgio, G. (2015). *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

- Caprara, G. V., & Bonino, S. (Eds.) (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P. & Vecchio G. M. (2014). *Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Cassibba, R., & D'Odorico, L. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi, L., D'Antone, A., & Vecchia R. (2015). Processi e pratiche di integrazione di rom e sinti tra famiglia, scuola e altre agenzie educative extrascolastiche. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, 93-126.
- Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Cohen, E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Masi, D. & Santi, M. (2016). Learning Democratic Thinking: A curriculum to Philosophy for Children as Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150.
- Di Masi, D. (2013). Il dialogo come strumento di partecipazione. *Minorigiustizia*, 3, 92-99.
- Dixon Krauss, L. (Ed.) (2002). *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2014). *Manuale per l'osservazione educativa. L'approccio qualitativo*. Milano: Unicopli.
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *Interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.

- Fiorucci, M. (2011). *Per forza nomadi. Problemi, possibilità e limiti delle politiche di integrazione sociale per i Rom e Sinti a Roma*. Roma: Aemme Publishing.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S. (2005). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. R. Eynard (Ed.). Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Genovese, L. (1998). La sociometria nella classe. In L. Genovese & S. Kanizsa (Eds.), *Manuale della gestione della classe* (pp. 182-243). Milano: Franco Angeli.
- Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo*. Brescia: La Scuola.
- Ignazi, S. (2004). *Inserimento scolastico dei bambini rom e sinti*. Milano: Franco Angeli.
- Istituto degli Innocenti (Ed.) (2013). *Quaderno del progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti*. Firenze: IDI
- Istituto degli Innocenti (Ed.) (2014). *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini Rom, Sinti e Caminanti. Rapporto finale prima annualità 2013-2014. Quaderni della ricerca sociale, 32*.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lamberti, S. & Pellizzari, M. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Torino: Einaudi.
- Malagoli Togliatti, M., & L. Rocchietta Tofani, L. (1990). *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

- Mantovani, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marhaba, S. (1974). *Guida alla sociometria nella scuola*. Firenze: Giunti.
- Mariani, V., & Schiralli, R. (2002). *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*. Trento: Erickson.
- Matta, E. S. (2014). *L'interazione educativa e il clima educativo nel gruppo classe*. Roma: LAS.
- Miato, L. (2004). *Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina*. Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino.
- Miato, L., & Andrich, S. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Miato, L., & Andrich S. (2007). *La didattica positiva. Le dieci chiavi per costruire un contesto sereno e produttivo*. Trento: Erickson.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*. Milano: Di Rienzo Editore.
- Northway, M. L. (1964). *Sociometria scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Novara, D., & Passerini E. (2015). *Con gli altri imparo. Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Peano, G. (2013). *Bambini rom Alunni rom. Un'etnografia della scuola*. Roma: CISU, Centro d'Informazione e Stampa Universitaria.
- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2012). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Pierotti, A., Falaschi, E., & Arcicasa L. (2005). *I sistemi relazionali nella classe. Gestire le interazioni secondo l'approccio psicologico di Palo Alto*. Trento: Erickson.
- Polito, M. (2002). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.

- Polito, M. (2004). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Erickson.
- Quaglia, R., Longobardi, C., & Negro A. (1996). *Il bambino nel disegno. Una classe allo specchio*. Torino: UTET.
- Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni in classe. Il test sociometrico*. Roma: Carocci.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Serbati, S. & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Tagliaventi, M. T. (2014). Lavorare per una scuola e un ambiente di vita inclusivo: il progetto RSC. *Cittadini in Crescita*, 3, 5-10.
- Topping, K. (1997). *Tutoring. L'apprendimento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.
- Trentin, R., & Zanon, O. (1999). La dinamica di gruppo a scuola. Esperienza sociale e apprendimento. In F. Zambelli & G. Cherubini (Eds.), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti* (pp. 141-188). Milano: Franco Angeli.
- von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*, Roma: Astrolabio.
- Vygotskij, L. (1954). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Vygotskij, L. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

Diego Di Masi si è laureato in Sociologia all'Università di Roma "La Sapienza" e ha conseguito il Dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione all'Università di Padova. Attualmente è ricercatore Post-Doc presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia

e Psicologia Applicata dell'Università di Padova. È componente di LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) e collabora con l'Istituto degli Innocenti.

Contatto: diego.dimasi@unipd.it

Ombretta Zanon è psicologa e psicoterapeuta, ha conseguito il Dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione all'Università di Padova. Attualmente è ricercatrice Post-Doc e componente di LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) presso il Dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell'Università di Padova. Collabora con l'Istituto degli Innocenti.

Contatto: ombretta.zanon@unipd.it