

Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile

Fostering inclusion through the promotion of interdependence among students: an example of explorative inquiry in a vulnerable school context

Caterina Bembich

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Trieste – cbembich@units.it

From an ecological-cultural perspective, the learning paths of students derive from the way in which individual characteristics, the functioning of contexts and the quality of relationships interact each other (Bronfenbrenner, 1995). The relational experiences in school can significantly influence the learning outcome of students and impact on the school success. The social network within the classroom can be a source of support in the situation of vulnerability. School contexts should therefore promote learning contexts that encourage positive interdependence, creating conditions of positive interaction that allow full participation of all students, highlighting their resources.

This paper describes an exploratory inquiry (Lumbelli, 1989), in which the experience of interdependence was promoted within a group of students attending the second year of a vocational school, through participation in an experimental project, aimed to improve positive interaction in the class. The Social Network Analysis (SNA) was used to map the social networks of the students and verified the quality of inclusion and participation in the class, at the beginning and after the end of the activity. The results highlight a general positive impact of the project in promoting interdependence within the group and the importance of the implicit cultural framework present in the school, in the dissemination of a shared culture of inclusion, welcome and participation.

Key-words: ecological-cultural perspective, interdependence, vulnerability, inclusion, social network analysis.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Introduzione

Secondo una prospettiva ecologico-culturale, i percorsi di sviluppo e di crescita dei ragazzi e delle ragazze sono il risultato di un complesso intreccio di fattori, che comprendono sia aspetti di funzionamento individuale che fattori e risorse presenti nel contesto sociale e culturale di riferimento (Bronfenbrenner, 1995). Essi derivano dal modo in cui le caratteristiche personali, le risorse presenti nell'ambiente esterno e la qualità delle relazioni interagiscono reciprocamente, creando opportunità o vincoli. L'apprendimento è quindi inteso come un processo dinamico adattivo, che avviene nell'interazione con l'ambiente e attraverso legami interpersonali che possono trasmettere conoscenze, saperi e ampliare le competenze cognitive e sociali dei discenti (Bronfenbrenner e Morris, 2007; Vygotskij, 1987; Bruner, 1992; 1995; 2000).

Le esperienze di apprendimento di studenti e studentesse avvengono all'interno di un network di relazioni che possono evidenziare dinamiche più o meno funzionali al raggiungimento di traguardi scolastici positivi (Lerner, 1984). Esse svolgono infatti un ruolo centrale nella crescita degli individui e ne possono influenzare l'esperienza. Soprattutto per i ragazzi e le ragazze più vulnerabili, che si trovano a maggior rischio di sperimentare insuccesso scolastico, i legami con i propri pari e con gli adulti di riferimento possono svolgere un ruolo positivo, quando riescono ad offrire supporto e sostegno per fronteggiare situazioni di criticità e attivare risorse e resilienza.

In una prospettiva ecologico-culturale, la vulnerabilità nei percorsi di apprendimento è intesa come una condizione che si costruisce attraverso l'influenza della componente ambientale (Milani, 2019). Ne deriva che queste situazioni devono essere sempre considerate nella loro connessione con i contesti nei quali i ragazzi e le ragazze fanno esperienza. Vulnerabilità e resilienza si collocano in un processo di reciprocità continuo, tra individuo e ambienti di vita, attraverso le interazioni che si verificano nel contesto, grazie alle risposte ricevute da esso e alla presenza di risorse positive (come ad esempio adulti di riferimento disponibili ed emotivamente presenti, relazioni costruttive con i pari, ambienti di apprendimento sicuri e supportivi).

Pertanto, al fine di sostenere i percorsi scolastici di studentesse e studenti e favorire l'inclusione di tutti, non si può prescindere dal considerare l'impatto che le relazioni possano avere sulle esperienze a scuola. È necessario quindi esaminare le dinamiche reciproche che possono influire sulla partecipazione degli individui, al fine di sostenere i ragazzi e le ragazze nel loro percorso e contrastare il fallimento e l'insuccesso (Lee, 2009).

Favorire il coinvolgimento di tutti e perseguire l'obiettivo dell'inclusione, significa garantire ad ogni alunno e alunna le condizioni migliori per apprendere al meglio e prendere parte pienamente alla vita e alle attività scolastiche (Ianes e Cramerotti, 2013; Canevaro, 2013). Significa creare contesti di apprendimento dove i ragazzi e le ragazze possano sentirsi accolti, liberi di esprimersi, dove possano essere valorizzati per le proprie peculiarità e competenze e sentire che il loro contributo è considerato fondamentale per il gruppo. Ma significa anche dare una risposta ai bisogni di educazione, di socializzazione, di istruzione specifici di ognuno, senza escludere nessuno (Bocci, 2015; Medeghini, 2011). In questa cornice il concetto di inclusione assume una prospettiva ampia, inteso come un cambiamento del sistema che possa consentire pari opportunità e possibilità. Di conseguenza, anche l'insuccesso scola-



stico viene interpretato come il risultato delle relazioni tra il soggetto che apprende e le condizioni contestuali, che includono i modelli culturali di competizione e attribuzione di classifiche di competenza. Per questo, l'inclusione non viene definita soltanto nelle condizioni cognitive, ma nell'attribuzione sociale di "soggetto a rischio di insuccesso" (Shildrick, 2012; Varenne, McDermott, 1998).

Lavorare per creare contesti di apprendimento che stimolino la connessione positiva tra i ragazzi e le ragazze è pertanto un passaggio fondamentale, al fine di creare una comunità di apprendimento in cui sia valorizzata la agency personale di tutti e un processo di costruzione delle conoscenze che sia realmente condiviso.

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 ("Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"), con le successive note esplicative (note del 27 giugno 2013 e del 22 novembre 2013; nota MIUR 562 del 3 aprile 2019), sottolinea come la scuola debba favorire l'inclusione e la massima partecipazione di studenti e studentesse che nel corso del proprio percorso di crescita possano presentare dei Bisogni Educativi Speciali (BES), ossia particolari condizioni di criticità dovute a disabilità, disturbi specifici, svantaggio sociale, culturale o linguistico, oppure a particolari condizioni transitorie che determinano qualche difficoltà evolutiva.

Le politiche di inclusione si pongono dunque l'obiettivo di migliorare la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze, sia in termini di apprendimento che in termini di coinvolgimento nel tessuto relazionale. Symes e Humphrey (2011) individuano alcuni fattori chiave che possono definire la qualità della partecipazione sociale di studentesse e studenti che presentano Bisogni Educativi Speciali: la presenza di interazioni positive con i compagni di classe; un clima di accettazione rispetto alle differenze e alle diversità; relazioni sociali e amicizie; la percezione di accoglienza nel gruppo. Non sempre tuttavia i ragazzi e le ragazze più vulnerabili sperimentano relazioni sociali positive a scuola: gli studi in letteratura evidenziano infatti come spesso per essi sia più difficile stabilire interazioni sociali con i loro pari e assumere una posizione socialmente rilevante all'interno della classe; in molti casi sperimentano isolamento e sviluppano un minor numero di amicizie nel gruppo (Bossart, et al. 2011; Estell et al., 2008). Questo aspetto può risultare particolarmente critico soprattutto in adolescenza quando l'affiliazione con i pari assume un ruolo significativo; ne deriva che le difficoltà che possono essere esperite in questo particolare momento della vita possono risultare particolarmente critiche (Humphrey e Symes 2010; Pijl, Frostad e Flem 2014).

2. L'interdipendenza positiva

Il concetto di "interdipendenza", teorizzato da Deutsch e Lewin (Deutsch, 1949; Lewin, 1935), indica come ogni elemento o individuo facente parte di un sistema, seppur possa sembrare apparentemente separato, è in realtà in diretta relazione con gli altri. È possibile sviluppare un'interdipendenza positiva quando ogni membro di un gruppo condivide simili obiettivi e comprende come essi siano influenzati dalle azioni di tutti i componenti. La cooperazione pertanto si verifica quando esiste una forte connessione tra gli obiettivi individuali e quando si sviluppa la consapevolezza che il raggiungimento di uno scopo è possibile solo grazie alla collaborazione di tutti (Johnson e Johnson, 2000; 2002).



L'interdipendenza rende evidente ai membri di una comunità quanto ogni componente del gruppo influenzi gli altri, ma anche quanto ogni individuo sia necessario in una comunità. All'interno delle scuole e delle classi, le relazioni che si creano tra studenti e studentesse influenzano la coesione sociale e possono favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo scambio e la riduzione dei conflitti. La reciprocità può favorire la costruzione collaborativa di idee, stimolare la capacità di risoluzione dei problemi e l'individuazione di strategie di apprendimento (Osterman, 2000). Costruire comunità di apprendimento fortemente interconnesse e favorire un'interdipendenza positiva tra studenti e studentesse risultano pertanto componenti fondamentali per creare condizioni di benessere a scuola (Brown & Campione, 1990).

I contesti scolastici dovrebbero promuovere condizioni di interazione nella classe, attraverso forme di apprendimento cooperativo, che possano supportare i percorsi e il raggiungimento degli obiettivi di ciascun membro del gruppo. In ricerche precedenti è emerso come la promozione dell'interdipendenza all'interno della classe possa costituire un fattore protettivo di contrasto all'insuccesso e al fallimento scolastico, soprattutto per i ragazzi che presentano una condizione di vulnerabilità (Osterman, 2000). Gli studenti che si percepiscono come membri di una comunità, possono sentirsi maggiormente coinvolti nelle attività scolastiche e di conseguenza aumentare il loro investimento nello studio e la motivazione intrinseca. L'interdipendenza stabilisce quindi un contesto positivo di interazione, in cui gli studenti hanno l'opportunità di imparare gli uni dagli altri (Sarazin, 2017).

L'esperienza di gruppo ha effetti complessi nelle dinamiche che intercorrono tra i membri della classe. È importante comprendere in che modo le attività che mirano alla promozione di una maggior coesione all'interno del gruppo possano influire sui rapporti interni e sul benessere percepito dai ragazzi e dalle ragazze. Il fatto di partecipare ad un'attività sociale non è infatti un fattore sufficiente per creare una condizione di partecipazione positiva e favorire di conseguenza l'apprendimento (Baker, 2016). L'interdipendenza può essere vissuta anche negativamente dagli studenti e dalle studentesse, quando viene percepita come un'imposizione da parte degli insegnanti, un vincolo o come una mancanza di fiducia. La qualità dell'interdipendenza è infatti fortemente influenzata dal background culturale implicito proprio del macrosistema scolastico più ampio, che in maniera indiretta, condiziona l'esperienza dei discenti (Sarazin, 2017).

La partecipazione sociale degli studenti con Bisogni Educativi Speciali è sicuramente positivamente incoraggiata dalla cultura promossa nella scuola: quando si diffonde una cultura che promuove le interazioni tra pari e si sostiene una visione di accoglienza e di supporto nei confronti delle differenze e delle vulnerabilità, migliorano gli atteggiamenti degli studenti e delle studentesse, che si dimostrano più positivi ad accogliere e a creare contesti di partecipazione dove tutti sono considerati partecipanti significativi (Maras e Brown 2000; Siperstein et al., 2007).

Dunque, l'esperienza di interdipendenza può essere vissuta in modi differenti; per questo motivo è importante utilizzare dei metodi di indagine che siano in grado di rilevare le dinamiche relazionali che si strutturano nel corso del tempo tra i membri di una comunità.

Il presente contributo descrive uno studio esplorativo basato su progetto (Lumbelli, 1989; Brown, 1992; Collins, 1992), che ha coinvolto una classe di studentesse frequentanti il secondo anno di una scuola professionale, con lo scopo di promuovere l'esperienza di interdipendenza, prima e dopo l'introduzione di un'atti-



vità di gruppo e successivamente analizzarla nella sua costituzione, negli ostacoli e nelle potenzialità¹.

La classe presentava un contesto particolarmente vulnerabile e la presenza di una pluralità di Bisogni Educativi Speciali. Il progetto di sperimentazione si poneva l'obiettivo di migliorare l'interazione e la discussione tra studentesse, lavorando sulla tematica della comunicazione non ostile. L'attività si inseriva all'interno di una programmazione didattica generale, che mirava a costruire la coesione sociale, a favorire l'apprendimento collaborativo tra ragazzi e ragazze e a stimolare l'aiuto reciproco.

La Social Network Analysis (SNA) è stata utilizzata per mappare le reti sociali delle studentesse prima e dopo l'esperienza, al fine di analizzare l'impatto del progetto innovativo nel promuovere la coesione (Haythornthwaite e De Laat, 2010). Attraverso lo studio delle reti si è voluto verificare quale fosse il grado di inclusione e partecipazione delle studentesse in condizioni di vulnerabilità all'interno della classe e in che modo l'intervento proposto potesse favorire l'interdipendenza positiva nel gruppo.

3. Metodologia

3.1. Partecipanti

La classe che ha partecipato alla sperimentazione è composta da 22 studentesse, frequentanti il secondo anno di una scuola professionale in Friuli Venezia Giulia (22 femmine; età $M = 16,5$; $DS = 0,28$). Il gruppo classe presenta un contesto di lavoro particolarmente complesso, dovuto dalla presenza di una pluralità di Bisogni Educativi Speciali, da attribuire a diversi fattori e condizioni.

Nel gruppo 9 studentesse hanno ripetuto l'anno. Una parte di esse proviene da Paesi diversi dall'Italia: $n=3$ da Paesi extra UE (Bangladesh); $n=1$ dalla Romania; $n=1$ presenta un background migratorio nella famiglia di origine (un genitore proviene da un Paese extra UE). Inoltre 9 presentano Bisogni Educativi Speciali: svantaggio linguistico ($n=3$), disturbi dell'apprendimento ($n=4$); disabilità cognitiva ($n=2$).

In generale il contesto scolastico dell'Istituto professionale si caratterizza per la grande multiculturalità: si rileva un numero elevato di ragazzi e ragazze stranieri, spesso provenienti da aree svantaggiate per condizione culturale ed economica. Nel biennio si riscontra un tasso elevato di studenti e studentesse appena arrivati in Italia che entrano a scuola senza nessuna conoscenza della lingua italiana; vengono inoltre accolti numerosi studenti con disabilità, con disturbi del neurosviluppo o con difficoltà di natura socio-culturale.

1 Lo studio è stato sviluppato nell'ambito del progetto FAMI-IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020 - OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università di Trieste e l'Università di Udine con il proponente Friuli Venezia Giulia, per promuovere la ricerca e la formazione degli insegnanti per contrastare l'abbandono scolastico, in particolare per gli studenti stranieri.



3.2 Descrizione del progetto di sperimentazione

La sperimentazione ha coinvolto la classe in un'attività di gruppo della durata di 10 ore, con l'obiettivo di promuovere l'interazione e la discussione tra studentesse, lavorando sul tema della comunicazione non ostile.

L'attività è stata progettata assieme agli insegnanti, che hanno deciso di inserirla come parte di un'attività annuale, già avviata con la classe, che riguardava l'uso delle parole nel linguaggio relazionale. È stato utilizzato come materiale di lavoro il "Manifesto della comunicazione non ostile", edito dall'associazione "Parole O_stili"². Il manifesto si compone di un decalogo di 10 frasi, che individuano i principi fondamentali di un discorso positivo, rispettoso, empatico e responsabile. Le frasi invitano a riflettere sugli effetti che lo stile di comunicazione può avere sulle persone, sulle conseguenze determinate dall'uso delle parole, sull'importanza di prendere in considerazione il punto di vista dell'altro e sul linguaggio utilizzato nel web. Allo scopo di favorire un senso positivo di interdipendenza e stimolare la responsabilità, le studentesse sono state invitate a dividersi in 5 piccoli gruppi: è stato chiesto di comporli non soltanto sulla base delle amicizie già presenti all'interno della classe, ma di favorire una mescolanza e includere anche persone con cui di solito non erano abituate a lavorare. Le studentesse hanno aderito alla richiesta, formando dei gruppi in cui era presente un certo grado di mescolanza.

Successivamente, assieme alla classe è stato letto il "Manifesto della comunicazione non ostile", chiarificando il significato veicolato da ogni singola frase. È stata data indicazione di scegliere una frase del Manifesto, focalizzare il problema, pensare alle azioni scorrette che potevano essere collegate al concetto e al modo in cui il problema potesse essere affrontato. È stato infine chiesto di individuare un messaggio da condividere con la classe.

I gruppi hanno lavorato utilizzando diverse modalità espressive: è stata utilizzata la scrittura, il ricorso ad immagini, disegni, fumetti e momenti di Role-playing. Le attività sono state intervallate da momenti di condivisione con la classe, in cui i contenuti emersi nel piccolo gruppo sono stati estesi alla discussione collegiale. L'attività è stata sviluppata ulteriormente dagli insegnanti nelle ore curricolari e si è conclusa con la realizzazione di diversi artefatti (poster, immagini grafiche, video-fumetto) che sono stati esposti e discussi.

3.3 Strumenti di rilevazione

La Social Network Analysis (SNA) è stata applicata all'inizio e alla fine dell'attività. Attraverso la SNA è stato possibile identificare le situazioni di rischio o l'isolamento di alcune studentesse e monitorare l'evoluzione delle relazioni nel tempo.

Le reti sociali sono state indagate attraverso un questionario distribuito alle studentesse all'inizio e alla fine dell'attività.

Il questionario esplora i seguenti aspetti:

- 1 Informazioni generali: età, cittadinanza, ritardo scolastico
- 2 Domande sociometriche:

2 Il manifesto è consultabile nel sito dell'associazione Parole O_stili: <https://paroleostili.it/manifesto/>



- a. Rete di apprendimento: A quale compagna di classe chiedi aiuto per studiare/fare i compiti?
- b. Rete amicale in classe: Con quale compagna di classe trascorri la ricreazione?
- c. Rete amicale mantenuta al di fuori dal contesto scolastico: Chi delle tue compagne di classe frequenti anche fuori dalla scuola?
- d. Rete di interessi: Con quale compagna di classe condividi interessi?

Per rispondere alle domande socio-metriche, alle studentesse è stato fornito un elenco delle loro compagne di classe, che conteneva un codice lettera assegnato a ciascun membro del gruppo (allo scopo di garantire un'analisi anonima dei dati). Alle studentesse è stato chiesto di indicare nel questionario il codice lettere della compagna che avevano scelto (non vi era alcuna limitazione nel numero di scelte che si potevano indicare).

È stata inoltre utilizzata l'osservazione e un focus group finale con gli insegnanti e le studentesse, per raggiungere una comprensione più approfondita dei dati raccolti attraverso l'analisi delle reti.

Il focus group ha coinvolto il gruppo di studentesse e l'insegnante coordinatore ed è stato condotto dalla ricercatrice che, attraverso domande stimolo, ha facilitato la comunicazione. Un secondo ricercatore aveva la funzione di supporto tecnico, di osservazione e di annotazione del discorso. Le domande avevano l'obiettivo di indagare la percezione che le studentesse avevano avuto dell'impatto dell'attività sulle relazioni e sulla qualità delle interazioni in classe.

3.4 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando il pacchetto software UCINET 6.0 (Borgatti et al., 2002). Sono stati calcolati alcuni indici statistici per monitorare l'evoluzione della rete: l'indice di densità della rete (indice del numero di legami presente nella rete); la centralizzazione della rete (indice della presenza di individui con ruoli di rilievo all'interno del gruppo).

In questo studio l'analisi della rete è di tipo applicato (Borgatti et al., 2002): la struttura del network presente in classe è stata analizzata allo scopo di catturare la posizione delle studentesse e comprendere la loro evoluzione nel tempo, utilizzando e interpretando i risultati in maniera diretta. L'applicazione della SNA in un campione di piccole dimensioni, ha una rilevanza come indicazione di potenziali cambiamenti nell'inclusione dei soggetti a rischio.

4. Risultati

In generale i risultati evidenziano un aumento della densità nei legami per tutte e quattro le domande al termine della sperimentazione (Tabella 1).



	Pre sperimentazione		Post sperimentazione	
	Indice di densità	Numero dei legami	Indice di densità	Numero dei legami
Domanda 1	0.025 (sd=0.15)	14	0.065 (sd= 0.24)	36
Domanda 2	0.062 (sd=0.24)	34	0.138 (sd=0.34)	76
Domanda 3	0.083 (sd= 0.27)	46	0.091 (sd=0.28)	50
Domanda 4	0.014 (sd=0.12)	8	0.065 (sd= 0.24)	36

Tabella 1: Indice di densità

Anche il grado di centralità è aumentato al termine della conclusione delle attività, mostrando come il numero delle studentesse con posizione centrale nella rete sia più alto (Tabella 2).

	Pre sperimentazione		Post sperimentazione	
	Grado di centralità	nr of central nodes	Grado di centralità	nr of central nodes
Domanda 1	0.155	N=2	0.204	N=3
Domanda 2	0.163	N=2	0.219	N=5
Domanda 3	0.185	N=3	0.223	N=4
Domanda 4	0.030	N=0	0.068	N=5

Tabella 2: Grado di centralità

4.1 Domanda a: Rete di apprendimento

La rete di apprendimento evidenzia una densità bassa nei legami all’inizio dell’attività, che invece raddoppiano alla fine del progetto di sperimentazione: essa si è dunque rafforzata dopo l’attività proposta evidenziando un’intensificazione dei legami di apprendimento all’interno del gruppo (Grafico 1). Tuttavia 8 studentesse restano al di fuori del network (tra di esse tutte le studentesse straniere). Questa rete evidenzia inoltre una densità più bassa rispetto a quelle relative alle domande “b” e “c”, mettendo in luce quanto i rapporti all’interno della classe siano scarsamente determinati sulla base della condivisione degli obiettivi scolastici.

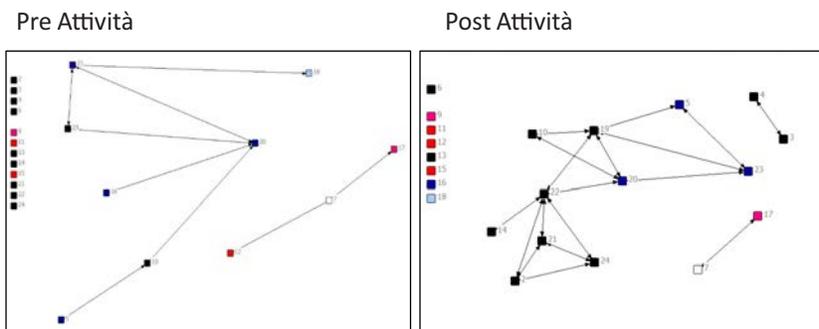


Grafico 1: Network prima e dopo l’attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.



4.2 Domanda b: Rete amicale in classe

La rete amicale in classe evidenzia un maggior numero di legami sia prima che dopo la sperimentazione, indicando quanto i rapporti all'interno del gruppo classe siano per lo più formati sulla base di scelte o di preferenze personali (Grafico 2). Anche il grado di centralità aumenta maggiormente in questa rete, evidenziano una maggior distribuzione nelle relazioni considerate più centrali. Si può inoltre osservare come le ragazze straniere, con background migratorio o provenienti da altro Stato Ue, presentino situazioni di maggior fragilità a livello relazionale: una di esse non presenta nessun legame e rimane isolata anche a conclusione dell'attività; le altre hanno quasi tutte un unico legame significativo all'interno della classe. Non si evidenziano situazioni di isolamento invece per le studentesse con DSA; anche le studentesse con disabilità intellettiva migliorano le reti relazionali dopo l'attività.

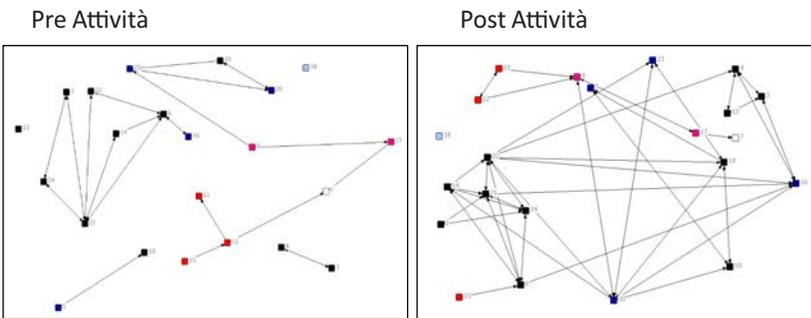


Grafico 2: Network prima e dopo l'attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.

4.3 Domanda c: Rete amicale mantenuta al di fuori dal contesto scolastico

La rete amicale mantenuta al di fuori dal contesto scolastico si rafforza a seguito dell'attività e un maggior numero di studentesse stabilisce legami anche al di fuori della scuola (Grafico 3). Si può osservare un minor numero di studentesse prive di legami (si passa da 5 a 3). Si osserva come al di fuori del contesto scolastico, le studentesse straniere mantengano legami solo tra loro.

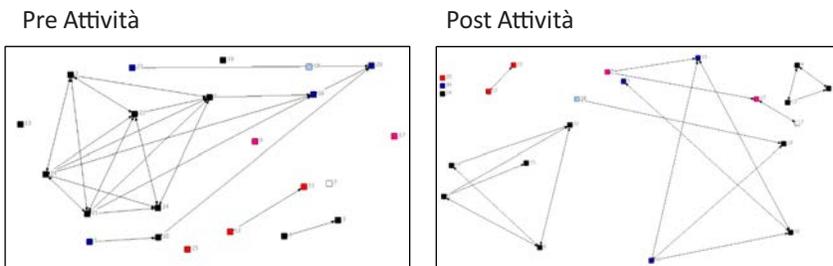


Grafico 3: Network prima e dopo l'attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.



4.4 Domanda d: Rete di interessi

La rete relazionale formata sulla base della condivisione degli interessi inizialmente è molto poco densa, ma evidenzia una crescita significativa dei rapporti alla fine dell'attività (Grafico 4). Si può notare anche una diversa distribuzione dei legami e una maggior mescolanza tra studentesse.

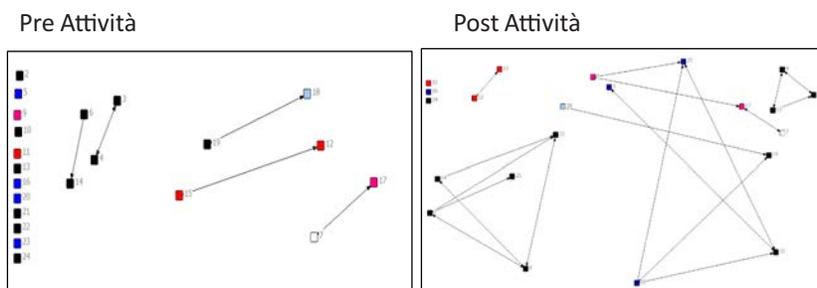


Grafico 4: Network prima e dopo l'attività: quadrato rosso = studentesse straniere; quadrato azzurro=studentessa con background migratorio; quadrato bianco= studentessa con provenienza da altro Paese UE; quadrato rosa= studentesse con disabilità; quadrato blu=studentesse con DSA.

4.5 Osservazione e focus group

È stato possibile osservare un clima di lavoro positivo all'interno della classe. Le studentesse si sono mostrate collaborative tra di loro e disposte ad aiutarsi. Il lavoro di gruppo era una modalità usualmente adottata dagli insegnanti: il background culturale implicito del sistema classe era quindi improntato sulla collaborazione e il reciproco sostegno e ha rafforzato in modo positivo l'attitudine delle studentesse ad aiutare le compagne più in difficoltà. Ad esempio alcune di esse hanno cercato di supportare le ragazze straniere che avevano una scarsissima conoscenza della lingua, utilizzando il traduttore automatico o chiedendo ad una compagna che conosceva meglio l'italiano di tradurre i messaggi. Le ragazze con disabilità intellettiva sono state sostenute nella comunicazione, trovando per loro modalità più funzionali di espressione (ad esempio hanno utilizzato il disegno).

Nonostante si sia quindi osservata una cultura implicita nella classe di accoglienza, si è potuto anche constatare come le barriere linguistiche abbiano impedito una piena ed egualitaria partecipazione delle ragazze straniere all'attività. Le difficoltà di comprendere e di comunicare in italiano hanno reso molto difficile per questo gruppo esprimere davvero il proprio contributo e mantenere un livello di coinvolgimento attivo per tutta la durata dell'attività.

Il focus group finale con studentesse e insegnante ha messo in luce come la maggior parte di esse abbia percepito in termini positivi l'attività; quasi tutte hanno dichiarato di aver raggiunto una maggior consapevolezza rispetto ai temi affrontati e di aver riflettuto sull'importanza della comunicazione. In generale hanno riferito un cambiamento positivo nei rapporti del gruppo classe e di aver conosciuto meglio alcune compagne. Durante il focus group è stato difficile tuttavia raccogliere l'opinione delle ragazze straniere e pertanto non è stato possibile esplorare pienamente il loro punto di vista.



4.6 Discussione dei risultati

L'attività collaborativa ha aiutato le studentesse a porre attenzione agli stati mentali altrui, riflettendo sul significato che atti e parole possano assumere nella comunicazione con l'altro. Il pensiero è stato elaborato attraverso diverse possibilità espressive (come la scrittura, la drammatizzazione, il ricorso ad immagini), che hanno favorito lo scambio di idee, il confronto e l'emergere di una pluralità di punti di vista. Il "Manifesto della comunicazione non ostile" è stato un utile strumento di lavoro che ha stimolato la riflessione e la condivisione delle esperienze e una maggior consapevolezza da parte delle studentesse sulle tematiche della comunicazione, dell'empatia e della comprensione del punto di vista dell'altro. Questa modalità di lavoro ha evidenziato una ricaduta positiva sulle relazioni all'interno della classe: la rete di rapporti si è fatta più fitta e i legami sono diventati più stretti.

I risultati evidenziano inoltre come i network all'interno della classe sono per lo più formati sulla base delle preferenze personali o sulle base di scelte amicali e in misura minore, sulla base di obiettivi di apprendimento comuni. Emerge come la percezione di essere una comunità di apprendimento sia meno sentita nel gruppo classe; le studentesse non colgono del tutto l'opportunità dei legami intesi come leva per supportare il proprio percorso di studi. È comunque interessante osservare come l'attività abbia aumentato i rapporti basati sulla condivisione di interessi, dato che fa ipotizzare che le studentesse si siano conosciute meglio e abbiano quindi trovato un terreno di condivisione che prima non avevano esplorato.

Le studentesse con disabilità hanno lavorato in maniera attiva e stimolante all'interno del gruppo, hanno apportato il loro contributo che è stato accolto e apprezzato. Le difficoltà di partecipazione delle ragazze straniere, dovute a barriere di tipo linguistico, non sono state del tutto superate nonostante l'attitudine positiva assunta da parte delle compagne. Emerge quindi come da una parte sia fondamentale l'esistenza di un background culturale implicito all'interno della classe, che sia rivolto all'inclusione e alla partecipazione di tutti; d'altra parte è evidente che la scuola dovrebbe avere a disposizione degli strumenti operativi per creare le condizioni affinché tutti gli studenti possano comunicare ed esprimere il proprio pensiero, superando le barriere linguistiche.

4. Conclusioni

Lavorare per creare contesti di apprendimento che favoriscano l'interdipendenza positiva tra studenti e studentesse significa costruire comunità fortemente interconnesse nelle quali siano rafforzati i legami relazionali tra individui, attraverso la collaborazione e la condivisione di obiettivi (Brown & Campione, 1990). In questo modo si generano aspirazioni comuni, si stimola l'interazione per raggiungere gli scopi e si ottengono esiti positivi e produttivi, proprio perché gli individui scelgono di cooperare insieme per il bene di tutti (Johnson, 2003). Quando il gruppo lavora in senso partecipativo, si creano nuove conoscenze e una maggiore comprensione di ciò che è stato appreso per tutti i soggetti coinvolti, dando ad ognuno l'opportunità di ottenere risultati soddisfacenti.

In un gruppo positivamente interdipendente, ogni membro ha la responsabilità di dare il proprio contributo e di aiutare gli altri per il raggiungimento del fine, creando condizioni di apprendimento che siano adeguate alle esigenze peculiari di



ciascuno. La partecipazione facilita quindi studenti e studentesse a sintonizzarsi sulle esigenze reciproche, creando di conseguenza un contesto che favorisce l'inclusione (Gillies, 2003; Gillies e Ashman, 2000).

I risultati messi in luce dal presente studio hanno evidenziato come il progetto di sperimentazione abbia promosso una maggior coesione all'interno del gruppo, abbia favorito il coinvolgimento delle studentesse e lo scambio di idee, abbia aumentato le relazioni sociali e una maggior conoscenza reciproca. I risultati dell'analisi dei network evidenziano come le studentesse con disabilità intellettiva migliorino la propria rete di relazioni all'interno della classe, non assumono un ruolo centrale, ma sono incluse e accolte. Nel corso dell'attività hanno partecipato in modo significativo attraverso modalità espositive che per loro risultavano maggiormente funzionali per comunicare il loro pensiero. Questo risultato evidenzia come sia fondamentale trovare forme di comunicazione diversificate, che possano permettere a tutti di esprimersi al meglio e promuovere attività di riflessione condivisa che possano favorire l'inclusione e creare reti sociali più dense.

La scelta di lasciare una certa libertà alle studentesse nella formazione dei gruppi ha mostrato dei risvolti positivi nel corso dell'attività e nel risultato finale. Ha infatti favorito la creazione di un clima di lavoro di interdipendenza positiva, come riportato anche dai feedback finali espressi dalle studentesse a conclusione del lavoro. Questo risultato mette in luce come le sperimentazioni educative dovrebbero coinvolgere i ragazzi e le ragazze in maniera diretta, evitando imposizioni che calano dall'alto al basso. Va quindi favorita una reciprocità costante tra studenti, studentesse e insegnanti, attraverso la condivisione di obiettivi e di responsabilità, stimolando una riflessione significativa e collaborativa. La didattica che affronta "attività autentiche" e non ripetitive stimola il confronto, il riconoscimento di diverse prospettive ed esperienze, lo sviluppo della capacità di pensiero, di connessioni tra ciò che viene affrontato a scuola e le esperienze personali dei ragazzi (Newmann e Wehlage, 1995). Gli studenti più vulnerabili possono beneficiare in particolar modo di percorsi di apprendimento sentiti come pertinenti per la propria vita, dai quali possano coglierne il valore sia nel suo immediato che a lungo termine (Lee, 2009). Creare una situazione di didattica autentica significa quindi individuare strategie che determinino migliori condizioni al fine di rendere tutti i ragazzi e le ragazze partecipanti attivi della propria esperienza di apprendimento.

Lo studio evidenzia inoltre come sia fondamentale il framework culturale proprio della scuola per diffondere un atteggiamento di accoglienza e di partecipazione. Esso infatti crea un terreno positivo su cui costruire percorsi di inclusione, in cui la presenza di vulnerabilità e di Bisogni Educativi Speciali siano percepiti dagli studenti come parte del tessuto costitutivo della scuola, nel quale ognuno è chiamato a dare il proprio contributo e offrire sostegno (Maras e Brown 2000; Siperstein et al., 2007). Va quindi posta molta attenzione, quando si lavora per creare gruppi di studenti coesi e interdipendenti, al setting all'interno del quale essi sono integrati (Sarazin, 2017).

Il framework culturale da solo però non basta per superare del tutto alcune barriere. L'indagine ha infatti messo in luce come ad esempio per le ragazze straniere con svantaggio linguistico la piena partecipazione non poteva essere raggiunta, nonostante gli sforzi compiuti dal gruppo per consentire loro l'inclusione nelle attività. Sono necessarie in questo senso risorse specifiche a favore della scuola, affinché possano essere attivate progettualità educative che garantiscano equità nella partecipazione (Fiorucci, 2011).



Infine attraverso la SNA è stato possibile metter in luce l'evoluzione nel network, ma anche le differenze nella tipologia di relazioni instaurate dalle studentesse. Infatti, emerge come le relazioni all'interno del gruppo siano costruite soprattutto sulla base delle relazioni amicali piuttosto che sulla base di obiettivi di apprendimento comuni. I network fondati sul sostegno reciproco nel percorso di studio, sono molto meno sviluppati rispetto ai network centrati sui rapporti personali. Pensare alla classe come ad una comunità di apprendimento è un processo che quindi va costruito e supportato nel tempo. Va sviluppata nei ragazzi e nelle ragazze una visione del gruppo come risorsa per i propri percorsi di studio, dove ogni membro possa contribuire, con le proprie competenze e peculiarità, alla crescita e all'apprendimento degli altri. È importante quindi lavorare non solo per favorire un buon clima di lavoro ma anche per sviluppare relazioni di apprendimento significative.

Riferimenti bibliografici

- Baker G. (2016). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (1), 10–32.
- Bocci F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14/2, 100-109.
- Borgatti S.P., Everett M.G., Freeman L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bossaert G., Colpin H., Pijl S. J., Petry K. (2011). Truly Included? A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 37 (1), 60-79.
- Bronfenbrenner U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner U., Morris P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Brown A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the learning sciences*, 2, 141-178.
- Brown A. L., Campione J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125
- Bruner J.S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando (ed. or. 1966).
- Bruner J. (1992). *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*. Roma: Armando.
- Bruner J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*. <http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf> (ver. 01.09.2015).
- Collins A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon , T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperative and Competition, *Human Relations*, 2, 129-52.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf> (ver. 01.09.2015).



- Estell D.B., Jones M. H., Pearl R., van Acker R., Farmer T. W., Rodkin P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Fiorucci M. (2011). Educazione interculturale e mediazione culturale. In Benvenuto G (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione* (pp. 387-404). ROMA: Anicia.
- Gillies R. (2003). The behaviours, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 137-147.
- Gillies R., Ashman A. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.
- Haythornthwaite C., & De Laat M. (2010). Social networks and learning networks: Using social network perspectives to understand social learning. In *Proceedings of the 7th international conference on networked learning* (pp. 183-190). Aalborg, Denmark: Lancaster University.
- Humphrey N., & Symes W (2010). Perceptions of Social Support and Experience of Bullying among Pupils with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 77-91.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2010 e della CM n8. 6/03/2013*. Trento: Erickson.
- Johnson D. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58 (11), 934-945.
- Johnson D. W. & Johnson F. P. (2002) *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (8th edn). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson D. W., Johnson R. T. & Stanne M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota.
- Lee C. D. (2009). Historical evolution of risk and equity: Interdisciplinary issues and critiques. *Review of research in education*, 33(1), 63-100.
- Lerner R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw Hill.
- Lumbelli L. (1989). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. *Scuola e città*, 3, 97-104.
- Maras P., R. Brown R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (3), 337-351.
- Medeghini R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, & W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2019). PIPPI un programma che promuove l'innovazione sociale. *Studium Educationis- Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (1), 7-22.
- Newmann F.M., Wehlage G.G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Madison, WI: Wisconsin Center for Educational Research. University of Wisconsin.
- Nota MIUR 3 aprile 2019, n. 562 Alunni con Bisogni Educativi Speciali. Chiarimenti. <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2019/04/AOODPIT.REGISTRO-UFFICIALE.2019.0000562.pdf>
- Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-67.
- Pijl S. J., Frostad P., Mjaavatn P. E. (2014). Students with Special Educational Needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (1), 16-28.
- Sarazin M. (2017). Can student interdependence be experienced negatively in collective music education programmes? A contextual approach. *London Review of Education*, 15, 488-504.
- Schildrick M. (2012). Critical Disability Studies: rethinking the conventions for the age of



- postmodernity. In N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas (eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies*. London: Routledge
- Siperstein G.N., Parker R.C., Bardon J.N., Widaman K.F. (2007). A National study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73 (4), 435-455.
- Symes W., Humphrey N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in Mainstream Secondary Schools. *British Journal of Special Education*, 38 (2), 57-64.
- Varenne H., McDermott R.P. (1998). *Successful Failure: The School America Builds Boulder*, CO: Westview Press.
- Vygotskij L.S. (1930). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri, trad. it. di C. Ranchetti, 1987.